



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Faculté des sciences de l'activité physique

Objets de savoir enseignés et styles d'enseignement déployés par des enseignants d'éducation  
physique et à la santé du secondaire lors de cours de sports collectifs

par

Jonathan Chevrier

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Docteur en philosophie (Ph. D.)

Doctorat en éducation : intervention éducative en activité physique

Avril 2021

© Jonathan Chevrier, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Objets de savoir enseignés et styles d'enseignement déployés par des enseignants d'éducation  
physique et à la santé du secondaire lors de cours de sports collectifs

Jonathan Chevrier

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Alain Delisle	Président du jury
Sylvain Turcotte	Directeur de recherche
Martin Roy	Codirecteur de recherche
Abdelkrim Hasni	Membre évaluateur interne
Denis Loizon	Membre évaluateur externe
Dominique Banville	Membre évaluatrice externe

Thèse acceptée le 28 avril 2021

## **SOMMAIRE**

Au Québec, l'enseignement de la discipline de l'éducation physique et à la santé (EPS) à l'ordre d'enseignement secondaire est fondée sur une approche par développement de compétences (Gouvernement du Québec, 2006a). Le développement de compétences chez les élèves est soutenu par des objets de savoir tels que : a) les savoirs, b) les savoir-faire et c) les savoir-être. Il est attendu de la part des enseignants qu'ils enseignent une variété d'objets de savoir en utilisant des styles d'enseignement propices au développement des compétences disciplinaires du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Par leur grande variété d'objets de savoir, les sports collectifs sont les moyens d'action les plus utilisés à l'ordre d'enseignement secondaire pour favoriser le développement de compétences nécessaire à l'adoption d'un mode de vie physiquement actif (Desbiens et al., 2014). Malgré leur grande utilisation et leur incidence sur l'amélioration des savoir-faire des élèves, peu de données scientifiques existent sur les objets de savoir enseignés ainsi que les styles d'enseignement utilisés lors de l'enseignement de sports collectifs qui contribuent à favoriser le développement des objets de savoir soutenant les compétences du PFEQ.

Un modèle conceptuel intégrant deux cadres de références a été élaboré afin de mettre en lumière le contenu qui est enseigné (quoi) ainsi que la manière dont ce contenu est enseigné (comment). Ainsi, la didactique de l'éducation physique, et plus particulièrement la transposition didactique (Martinand, 1986) ainsi que le spectre des styles d'enseignement (Mosston et Ashworth, 2008) ont été retenus au sein du modèle.

Ce modèle a été élaboré pour répondre aux objectifs de cette étude qui sont : a) identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs, b) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés, c) identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs et d) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés.

Une approche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000) a été mise en place afin de répondre à ces objectifs. La méthode de recherche qui a été retenue est l'étude de cas multiples (Yin, 2014) qui a été réalisée auprès des cinq enseignants qui ont participé à la présente étude. La méthode de collecte de données était composée de trois techniques soit : a) l'entrevue semi-dirigée, b) le recueil de documents et c) l'observation. La collecte de données a été réalisée auprès de chacun des enseignants durant une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) composée de cinq à douze cours d'enseignement en sport collectif. Pour chaque enseignant, une entrevue initiale a été réalisée. Ensuite, pour chaque cours, le chercheur a procédé à : a) une cueillette de la planification du cours donné, b) une entrevue avant le cours, c) une observation et d) une entrevue après le cours. Les données recueillies ont été analysées grâce à l'analyse documentaire (Bardin, 2013) et à l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987).

À la suite des analyses, il est possible de constater que les enseignants de l'étude privilégient principalement l'enseignement de savoir-faire tactiques et techniques dans plus de 90 % des tâches. Malgré les orientations du PFEQ à propos de l'enseignement de savoir-être comme l'aide et l'entraide et faire preuve d'esprit sportif, les résultats montrent que les enseignants

n'ont pas enseignés cette catégorie d'objets de savoir. Questionnés sur les motifs les menant à la transposition didactique de ces objets de savoir, les enseignants mentionnent qu'ils veulent permettre aux élèves de favoriser le développement de leurs savoir-faire tactiques et techniques. Ils évoquent aussi l'évaluation des objets de savoir enseignés comme motif menant au choix des objets de savoir à enseigner. Choisir d'enseigner un objet de savoir parce qu'il se trouve dans le PFEQ n'est pas un motif significatif.

En ce qui concerne les résultats portant sur l'utilisation des styles d'enseignement, les enseignants de l'étude priorisent les styles reproductifs dans l'enseignement des tâches grâce à trois styles en particulier, soit les styles d'enseignement : 1) B- Pratique 2) C- Réciproque et 3) A- Commande. Les styles productifs, notamment les styles H- Découverte divergente et G- Découverte convergente, sont peu utilisés lors de l'enseignement des tâches. Lorsqu'il est question des motifs permettant d'expliquer leur choix, les enseignants révèlent entre autres rechercher l'efficacité de l'enseignement puisqu'ils tentent notamment de minimiser les pertes de temps et organiser des tâches dans lesquelles le plus d'élèves possibles sont actifs. Le deuxième motif énoncé est l'évaluation à la fin de la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Les enseignants choisissent un style d'enseignement qui permet, selon eux, de recréer les conditions d'évaluation à venir, tout en s'assurant de conserver un contrôle important sur les tâches d'apprentissage. Le troisième motif mentionné est de permettre aux élèves de trouver des solutions ainsi que de prendre des décisions leur permettant de résoudre un problème planifié par l'enseignant.

Les résultats de l'étude révèlent que les enseignants atteignent quelques visées didactiques du PFEQ en priorisant des savoir-faire tactiques et techniques qui occupent une place importante dans les moyens d'action qu'ils privilégient pour enseigner l'éducation physique à partir des sports collectifs. Toutefois, les savoir-être ont été laissés pour compte malgré l'intention des enseignants d'utiliser les moyens d'action des sports collectifs pour favoriser leur développement. L'importance ou l'absence de l'enseignement de ces objets de savoir prend racine dans l'expérience, les conceptions et les intentions des enseignants. À propos des visées pédagogiques, les résultats révèlent qu'ils s'éloignent des aspirations du PFEQ puisqu'ils utilisent surtout les styles d'enseignement reproductifs. L'influence du PFEQ est minime lorsqu'il est question de la sélection des objets de savoir et des styles d'enseignement, car les enseignants de l'étude semblent plus influencés par des « déjà-là » expérientiel, conceptuel et intentionnel prenant racine dans leur historique sportif et leur contexte professionnel particulier.

Ainsi, les résultats obtenus mènent à quatre constats. D'abord, les enseignants qui ont participé à cette étude enseignent principalement : a) des objets de savoir techniques comme botter, passer, lancer, et b) tactiques comme marquer, se démarquer, s'organiser offensivement et défensivement. Cependant, ils omettent d'enseigner spécifiquement des savoir-être. Aussi, les enseignants de l'étude expliquent qu'ils enseignent principalement ces objets de savoir afin a) d'enseigner les objets de savoir tactiques, b) d'enseigner les objets de savoir techniques et c) d'enseigner des objets de savoir puisqu'ils seront évalués à la fin de la SAÉ. De plus, les styles d'enseignement reproductifs occupent une place centrale dans l'enseignement des sports collectifs au secondaire dans cette étude. Pour expliquer cette situation, les enseignants mentionnent qu'ils

sont principalement préoccupés par l'efficacité de l'enseignement et l'évaluation des objets de savoir.



## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
LISTE DES FIGURES .....	xvi
LISTE DES ACRONYMES .....	xvii
REMERCIEMENTS.....	xix
INTRODUCTION .....	1
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE .....	4
1. Les objets de savoir.....	4
2. Les styles d'enseignement .....	9
3. Questions de recherche .....	10
DEUXIÈME CHAPITRE - RECENSION DES ÉCRITS .....	11
1. L'éducation physique.....	11
2. L'enseignement d'objets de savoir à l'aide des sports collectifs.....	12
3. L'enseignement d'objets de savoir à l'aide des sports collectifs au Québec.....	15
4. Les styles d'enseignement .....	16
5. Les styles d'enseignement au Québec .....	20
6. Pertinence scientifique et sociale .....	22
7. Objectifs de l'étude.....	23
TROISIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL.....	25
1. Le système didactique.....	25

2.	Quoi : les objets de savoir de l'EPS.....	28
2.1	Les savoirs .....	30
2.2	Les savoir-faire .....	30
2.3	Les savoir-être.....	31
2.4	Les objets de savoir au sein du modèle intégrateur .....	32
3.	La relation entre le quoi et l'enseignant : la transposition didactique .....	34
4.	Comment : le spectre des styles d'enseignement.....	37
4.1	Les styles d'enseignement en fonction des théories de l'apprentissage .....	41
4.2	Le spectre des styles d'enseignement au sein du modèle intégrateur .....	47
5.	Le modèle intégrateur de l'étude .....	49
	QUATRIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE .....	52
1.	Approche méthodologique.....	52
2.	Participants.....	54
2.1	Échantillonnage.....	55
2.2	Le contexte de l'étude.....	56
2.3	Caractéristiques des cinq participants de l'étude .....	57
2.3.1	Christian, enseignant de secondaire II de l'école A.....	58
2.3.2	Maurice, enseignant de secondaire V de l'école B .....	59
2.3.3	Luc, enseignant de secondaire III de l'école B .....	59
2.3.4	Kevin, enseignant de secondaire III de l'école B .....	60
2.3.5	Gael, enseignant de secondaire IV de l'école B .....	60
3.	Démarche, techniques, instruments de collecte de données et analyses.....	61

3.1	Démarche de collecte de données : phase 1 .....	62
3.1.1	Technique de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée initiale .....	63
3.1.2	Analyse des données : l'analyse de contenu .....	66
3.2	Démarche de collecte de données : phase 2.....	72
3.2.1	Avant le cours .....	73
3.2.1.1	Technique de collecte de données : l'entrevue avant le cours .....	74
3.2.1.2	Analyse des données : analyse de contenu .....	76
3.2.2	Pendant le cours .....	77
3.2.2.1	Technique de collecte de données : le recueil de documents.....	78
3.2.2.2	Analyse des données : analyse documentaire .....	78
3.2.2.3	Technique de collecte de données : l'observation différée .....	79
3.2.2.4	Instrument de collecte de données : la grille d'observation.....	80
3.2.2.5	Analyse des données : les observations .....	83
3.2.2.6	Technique de collecte de données : l'entrevue après le cours .....	84
3.2.2.7	Analyse des données : analyse de contenu .....	86
3.3	Triangulation.....	87
3.3.1	La triangulation des techniques de collecte de données .....	87
3.3.2	La triangulation entre chercheurs.....	90
3.3.3	La triangulation des sources de données.....	93
4.	Les considérations éthiques .....	94
CINQUIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS.....		96
1.	Christian, volleyball, école secondaire privée A .....	97

2. Maurice, handball, école secondaire privée B .....	134
3. Luc, soccer, école secondaire privée B .....	157
4. Kevin, soccer, école secondaire privée B .....	176
5. Gael, ultimate, école secondaire privée B.....	201
6. Les objets de savoir enseignés par les enseignants de l'étude .....	216
7. L'apport de la transposition didactique interne pour expliquer les motifs menant à la sélection des objets de savoir .....	220
8. Les styles d'enseignement déployés par les enseignants .....	224
9. Les motifs expliquant la sélection des style d'enseignement privilégiés par les enseignants d'EPS .....	227
SIXIÈME CHAPITRE - DISCUSSION .....	231
1. Les objets de savoir enseignés .....	232
2. Les styles d'enseignement déployés .....	234
2.1 Les styles d'enseignement reproductifs .....	235
2.2 Les motifs qui expliquent l'utilisation des styles d'enseignement reproductifs .....	236
2.3 Les styles d'enseignement productifs .....	239
3. L'influence de l'expérience des enseignants dans l'enseignement des objets de savoir et des styles d'enseignement utilisés .....	242
4. L'incidence de la formation initiale et des stages sur l'utilisation des styles d'enseignement 245	
5. Pistes de solutions pour favoriser l'utilisation de styles d'enseignement productifs.....	246
6. Le lien entre les styles d'enseignement choisis et les disciplines sportives .....	250

7. Le contexte particulier des enseignants de l'étude .....	251
8. Les forces et les limites de l'étude.....	254
9. Les pistes de recherches futures.....	255
CONCLUSION.....	258
RÉFÉRENCES .....	263
<b>ANNEXE A - LES OBJETS DE SAVOIR .....</b>	<b>286</b>
<b>ANNEXE B - ATTESTATION DE CONFORMITÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE</b>	<b>299</b>
<b>ANNEXE C - GUIDE D'ENTREVUE INITIALE .....</b>	<b>300</b>
<b>ANNEXE D -EXEMPLES DE SAÉ RECUEILLIES AUPRÈS D'ENSEIGNANTS DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>302</b>
<b>ANNEXE E - ENTREVUE AVANT LE COURS.....</b>	<b>304</b>
<b>ANNEXE F - PROTOCOLE D'UTILISATION DE L'INSTRUMENT D'IDENTIFICATION DES STYLES D'ENSEIGNEMENT ET DES OBJETS DE SAVOIR (IISE-OS).....</b>	<b>305</b>
<b>ANNEXE G - EXEMPLE D'UNE GRILLE DE CODAGE COMPLÉTÉE .....</b>	<b>312</b>
<b>ANNEXE H - ENTREVUE APRÈS LE COURS .....</b>	<b>315</b>
<b>ANNEXE I - CAHIER D'ÉVALUATION 1 ÉLABORÉ PAR CHRISTIAN.....</b>	<b>316</b>
<b>ANNEXE J - CAHIER D'ÉVALUATION 2 ÉLABORÉ PAR CHRISTIAN .....</b>	<b>320</b>
<b>ANNEXE K - EXAMEN ÉLABORÉ PAR CHRISTIAN.....</b>	<b>328</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les objets de savoir de la compétence « interagir » .....	32
Tableau 2. Catégories de décisions du modèle du spectre des styles d'enseignement.....	38
Tableau 3. Les styles d'enseignement .....	42
Tableau 4. Caractéristiques des enseignants d'EPS de l'ordre d'enseignement secondaire en 2013- 2014.....	55
Tableau 5. Portraits des participants de l'étude .....	58
Tableau 6. Type d'analyse de contenu selon les questions de l'entrevue initiale.....	67
Tableau 7. Questions et justifications de l'entrevue avant le cours.....	75
Tableau 8. Type d'analyse des questions de l'entrevue avant le cours .....	77
Tableau 9. Questions et justifications de l'entrevue après le cours .....	85
Tableau 10. Type d'analyse des questions de l'entrevue après le cours.....	86
Tableau 11. Description de la SAÉ de Christian lors de l'enseignement des moyens d'action du mini-volleyball et du volleyball.....	101
Tableau 12. Description de la SAÉ de Maurice lors de l'enseignement du moyen d'action du handball.....	138
Tableau 13. Description de la SAÉ de Luc lors de l'enseignement du moyen d'action du soccer .....	161
Tableau 14. Description de la SAÉ de Kevin lors de l'enseignement du moyen d'action du soccer .....	181

Tableau 15. Description de la SAÉ de Gael lors de l’enseignement du moyen d’action du ultimate .....	205
Tableau 16. Les objets de savoir enseignés par les enseignants d’EPS pendant les cours de sports collectifs.....	218
Tableau 17. Motifs de la transposition didactique interne des tâches planifiées .....	222
Tableau 18. Les styles d’enseignement déployés par les enseignants d’EPS pendant les cours de sports collectifs .....	226
Tableau 19. Motifs expliquant la sélection des styles d’enseignement lors des tâches par les enseignants.....	228

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Le système didactique (inspiré de Chevallard, 1991) .....	27
Figure 2. Les concepts fondamentaux de l'étude.....	28
Figure 3. Les deux concepts fondateurs du modèle intégrateur.....	33
Figure 4. La transposition didactique interne (Martinand, 1986) .....	35
Figure 5. La transposition didactique interne dans le modèle intégrateur .....	36
Figure 6. Le spectre des styles d'enseignement (Mosston et Ashworth, 2006).....	40
Figure 7. Les théories de l'apprentissage et le spectre des styles d'enseignement.....	43
Figure 8. Le spectre des styles d'enseignement au sein du modèle intégrateur .....	49
Figure 9. Le modèle intégrateur de l'étude .....	51
Figure 10. Démarche et techniques de collecte de données de l'étude.....	62
Figure 11. Démarche de collecte de données : phase 1 .....	63
Figure 12. Détails de l'entrevue semi-dirigée initiale.....	64
Figure 13. Démarche de collecte de données : phase 2 .....	73
Figure 14. Grille d'observation à coder .....	81
Figure 15. Triangulation des techniques de collecte de données.....	88
Figure 16. Fidélité inter et intra observateur.....	92



## **LISTE DES ACRONYMES**

EPS : Éducation physique et à la santé

PEI : Programme d'éducation intermédiaire

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

SAÉ : Situation d'apprentissage et d'évaluation

*Aux femmes de ma vie,*

*Gabrielle,*

*Sylvie,*

*Florence*

*À mes enfants,*

*Emma-Rose,*

*Clara,*

*Charles*

*Familia Primum Est*

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, Monsieur Sylvain Turcotte, professeur au département de kinanthropologie de la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Avec patience, rigueur et bienveillance, il a supervisé cette thèse en s'adaptant à ma réalité et il a réussi faire évoluer ma pensée, ma façon d'être et ma façon d'agir en tant que chercheur et enseignant. Ensuite, je remercie Monsieur Martin Roy, également professeur au département de kinanthropologie de la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Par ses excellentes questions et son souci du détail extraordinaire, il a contribué de façon significative à cette thèse, en plus de soutenir l'évolution de ma pensée et de mes compétences pédagogiques. Merci à vous deux pour vos conseils, vos questions, vos commentaires, votre compréhension et votre accompagnement qui me permet aujourd'hui de m'épanouir dans la profession dont je rêve depuis 15 ans.

Je tiens à remercier grandement les cinq enseignants qui ont permis à un jeune chercheur de les approcher, de les observer, de les questionner et de les relancer afin de mener à bien cette étude. Leur contribution à l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique en éducation physique au Québec me permet de mieux comprendre les enjeux didactiques vécus par les enseignants. C'est en partie grâce à eux que j'ai fait la découverte d'une profession que je croyais connaître.

Je transmets aussi mes remerciements les plus sincères à Monsieur Denis Loizon, Maître de conférence habilité à diriger les recherches en STAPS, INSPE Université de Bourgogne, laboratoire IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté. Il a permis de brillante façon à un étudiant québécois de s'approprier, de comprendre et de discuter de la didactique de l'éducation physique d'une perspective européenne et ainsi l'utiliser dans la rédaction de cette thèse.

Je veux également remercier les personnes qui m'ont aidé durant cette longue aventure intellectuelle. Merci à tous mes collègues étudiants du laboratoire en intervention et

particulièrement à Salem Amamou, Olivier Tessier, Seira Fortin-Suzuki, David Bezeau et Gabriel-Luc Béliveau-Lupien. Merci aux professeurs de la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke, et particulièrement à Jean-François Desbiens, Carlo Spallanzani et Sylvie Beaudoin.

Un remerciement particulier s'adresse au Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture (FRQSC) duquel j'ai reçu une bourse qui a permis de compléter une partie de cette étude, ainsi qu'au Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) de Sherbrooke pour son support financier lors de communications scientifiques.

À la fin du parcours, je dois remercier le Département d'éducation physique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval qui a mis en place des conditions favorables à la poursuite et l'achèvement de mes études doctorales et particulièrement aux professeurs Luc Nadeau et Denis Martel.

S'inscrire à des études doctorales et les compléter demande du temps et de nombreux investissements personnels et familiaux. Je remercie ma mère pour qui l'éducation est si importante et qui a donné l'envie et le plaisir de la lecture à un petit garçon dès l'école primaire. Elle a aussi mis en place toutes les conditions imaginables pour permettre à un jeune homme de poursuivre des études supérieures. Je remercie Pierre qui est devenu un père et qui a toujours été présent dans mes nombreuses aventures. Je remercie mon phare dans la nuit, mon épouse Gabrielle. Cette femme exceptionnelle, d'une gentillesse et d'une patience admirable a permis à un homme de poursuivre des études doctorales et de fonder une famille de trois enfants au même moment. Merci ma belle. Finalement, Charles, Clara et Emma-Rose, je vous remercie pour tous les beaux moments et ceux à venir où vous me permettez d'incarner le rôle le plus important de ma vie et de modérer Cyril.

## INTRODUCTION

L'enseignement de l'éducation physique et à la santé vise le développement moteur, social, affectif et cognitif des élèves par la pratique d'une variété d'activités physiques et sportives afin de leur permettre d'adopter un mode de vie physiquement actif à l'âge adulte (Bailey, Armour, Kirk, Jess, Pickup et Sandford, 2009). À l'ordre d'enseignement secondaire, les enseignants en éducation physique privilégient principalement les sports collectifs comme moyen d'enseignement pour favoriser le développement multidimensionnel des élèves. Bien que l'utilisation des sports collectifs pourrait permettre aux élèves d'adopter un mode de vie physiquement actif (Kirk, 2012; Rink, 2013), peu d'études révèlent dans le détail quels sont les objets de savoir enseignés et comment ils le sont. De plus, cette considération didactique, orientée vers les objets de savoir, est à explorer dans le contexte québécois qui est sous l'égide du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Gouvernement du Québec, 2006a). Afin de mettre en lumière les objets de savoir enseignés, ainsi que la façon dont ils le sont, cette présente étude visait à : a) identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'ÉPS du secondaire lors de cours où les sports collectifs étaient les moyens d'actions privilégiés, b) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés, c) identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'ÉPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs et d) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés par les enseignants. Pour répondre à ces objectifs, une étude de cas multiples a été menée auprès de cinq enseignants d'écoles secondaires privées.

Le premier chapitre de cette thèse expose la problématique qui permet de justifier la pertinence de mener une étude sur l'enseignement des objets de savoir et l'utilisation de styles d'enseignement lors de l'enseignement de moyens d'action tels que les sports collectifs et ainsi répondre aux deux questions suivantes : a) quels sont les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS lors de cours en sports collectifs à l'ordre d'enseignement secondaire au Québec et b) comment sont enseignés les objets de savoir par des enseignants d'EPS lors de cours en sports collectifs à l'ordre d'enseignement secondaire au Québec ? Le deuxième chapitre présente la revue de littérature scientifique qui permet d'exposer l'état actuel de la recherche de la didactique et des styles d'enseignement, en plus d'exposer la nature du Programme de formation de l'école québécoise et les objectifs de l'étude. Le troisième chapitre mène à l'exposition du modèle intégrateur de l'étude composé des concepts suivants : a) le système didactique (Chevallard, 1991), b) les objets de savoir (Gouvernement du Québec, 2010), c) la transposition didactique interne (Martinand, 1986) et d) les styles d'enseignement (Mosston et Ashworth, 2008). Le quatrième chapitre expose la démarche méthodologique composée d'une approche multi-méthodologique, choisie afin de combiner les forces de nombreuses méthodes de collectes de données. Cette méthodologie constitue une première pour l'étude des objets de savoir enseignés et de styles d'enseignement utilisés selon les études recensées à ce jour et contribue ainsi à l'originalité de l'étude. Cette approche multi-méthodologique est composée de plusieurs méthodes, notamment : a) le recueil de document, b) l'entrevue initiale, c) l'entrevue avant le cours, d) l'observation et e) l'entrevue après le cours qui se déroule durant la SAÉ complète des enseignants qui peut être composée de 5 à 12 cours par moyen d'action. Il est aussi question

dans ce chapitre : a) de la présentation des participants de l'étude, b) du contexte de l'étude, c) des types d'analyse menées, d) des triangulations mises en place et e) des considérations éthiques. Le cinquième chapitre présente les résultats obtenus en ce qui concerne : a) les objets de savoir enseignés, b) les styles d'enseignement utilisés pour chaque enseignant et c) les motifs expliquant leurs choix et regroupe ensuite l'ensemble des résultats à des fins de comparaisons. Vient ensuite le sixième chapitre consacré à une discussion permettant de mettre en relation les résultats de l'étude avec les conclusions de la littérature scientifique et qui expose également les forces et les limites de l'étude en plus de proposer d'éventuelles pistes de recherches. Le septième chapitre est la conclusion de la thèse et expose les principaux constats de l'étude ainsi que ses retombées à la fois professionnelles et scientifiques, pour se terminer sur quelques recommandations.

## **PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE**

De manière générale, l'enseignement de l'éducation physique à l'école vise le développement moteur, cognitif, social et affectif de l'élève par la mise en place de tâches d'apprentissage réalisées à l'aide de moyens d'action en lien avec les activités physiques et le sport. Plus précisément en lien avec l'apprentissage moteur et social, le développement de nombreux objets de savoir comme lancer, botter, dribbler, marquer, se démarquer, évoluer au sein d'une équipe dans des systèmes offensif et défensif pourraient permettre aux élèves d'être en mesure d'adopter un mode de vie physiquement actif (Kirk, 2012; Rink, 2013), qui est l'une des finalités de l'éducation physique (Gouvernement du Québec, 2006a).

### **1. LES OBJETS DE SAVOIR**

Pour favoriser l'acquisition et le développement d'objets de savoir auprès des élèves dans les cours d'éducation physique, les sports collectifs sont l'un des moyens privilégiés par les enseignants puisqu'ils en regroupent un nombre élevé (Bailey, 2006; Browne, Carlson et Hastie, 2004; Goudas et Giannoudis, 2008; Gülay, Mirzeoglu et Çelebi, 2010; Harrison, Blakemore, Richards, Oliver, Wilkinson et Fellingham, 2004; Pritchard, Hawkins, Wiegand et Metzler, 2008). Ils sont privilégiés puisqu'ils contribuent au développement et à la maîtrise d'objet de savoir qui permettent d'augmenter la pratique d'activités physiques chez les jeunes durant et après leur parcours scolaire (Allison, Dwyer et Makin, 1999; Bandura, 2007; Barnett, Van Beurden, Morgan,



Brooks et Beard, 2009; Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis et Kouli, 2006; Ryan et Dzewaltowski, 2002; Strauss, Rodzilsky, Burack et Colin, 2001; Wrotniak, Epstein, Dorn, Jones et Kondilis, 2006). Cela peut expliquer la raison pour laquelle les sports collectifs occupent une place importante dans la programmation annuelle des enseignants en éducation physique du secondaire (Burgeson, Weschker, Brener, Young et Spain, 2003; Desbiens et al., 2014; Marsault, 2005).

Malgré la place importante des sports collectifs dans les cours d'éducation physique, peu d'étude ont été menées sur les objets de savoir enseignés en Amérique du Nord, comme le mentionne Ward (2013) :

In much of the physical education literature, descriptions of content are simply missing. In many cases, content is represented as a statement of the activity (e.g., passing), or as a category (e.g., as an extension or a modified task; Rink, 2010), or perhaps a numerical value (e.g., 1 of 10 tasks). But descriptions of the task are rarely reported or used. (Ward, 2013, p. 436-437)

Cette affirmation peut expliquer pourquoi il est difficile de trouver dans la littérature scientifique les objets de savoir enseignés lors de cours de sports collectifs.

Les objets de savoir ont été et sont encore parfois le centre d'intérêt de nombreuses études scientifiques. Toutefois, comme le mentionne Ward (2013), la description des contenus enseignés est manquante. Il semblerait que l'usage de différentes perspectives théoriques (Quennerstedt et al., 2014) ont pu contribuer à les éloigner du discours scientifique en tant que préoccupation

principale de recherche. Les perspectives constructiviste, socioconstructiviste, écologique, de l'action située, sémiotique et didactique ont été mobilisées dans le domaine de l'éducation physique et permettent de porter différents regards sur l'enseignement de cette discipline (Amade-Escot, 2006; Amade-Escot, 2007; Amade-Escot et O'Sullivan, 2007; Barker, Barker-Rutchi et Pühse, 2013a, 2013b; Chen, Martin, Sun et Ennis, 2007; Hastie et Siedentop, 1999; Kirk et Macdonald, 1998; Light, 2011; Rovegno et Dolly, 2006; Rovegno, 2006; Wallian et Chang, 2006).

Parmi ces perspectives, celle de la didactique, qui porte « sur la constitution, la description, les variations des contenus et de leur mise en œuvre via l'enseignement » (Reuter, 2013, p. 65) est privilégiée dans cette étude. Puisque le courant de recherche de la didactique place les objets de savoir au centre de ses préoccupations (Amade-Escot, 2006; Quennerstedt et al., 2014; Reuter, 2013), il semble adéquat pour décrire les objets de savoirs enseignés. Bien que ce courant de recherche soit très répandu en Europe francophone, il est rarissime au Québec. En ce sens, il s'agit de la rareté du regard de type didactique orientés sur les objets de savoir que le concept de didactique en soit, qui n'est pas un concept central en Amérique du Nord tant du côté francophone qu'anglophone. Parmi les rares études québécoises, notons celle de Genet-Volet et Desrosiers (1995) qui a porté sur la description des objets de savoirs enseignés au secondaire dans des sports collectifs. Cependant, cette étude a été menée dans le contexte scolaire du Programme d'études secondaires en éducation physique (Gouvernement du Québec, 1981) qui précède l'actuel PFEQ (2006a, 2006b).

Depuis 2006, la discipline de l'EPS au secondaire s'inscrit dans le domaine du développement personnel du PFEQ. Les visées du programme au secondaire sont de permettre aux adolescents d'adopter un mode de vie plus actif en faisant une plus grande place à l'activité physique dans leur quotidien (Gouvernement du Québec, 2006a). Pour atteindre ces visées, les enseignants d'EPS doivent mettre en place des situations d'apprentissage et d'évaluation permettant à l'élève : a) d'accroître son efficacité motrice par la pratique régulière d'activités physiques, b) de développer ses habiletés psychosociales ainsi que c) d'acquérir des connaissances, des stratégies, des attitudes et des comportements sécuritaires et éthiques nécessaires à une gestion judicieuse de sa santé et de son bien-être (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b).

Les directives du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) données aux enseignants d'EPS sont de favoriser le développement de trois compétences chez l'élève nommées : a) agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques (« agir »), b) interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques (« interagir ») et c) adopter un mode de vie sain et actif (« adopter »). La compétence « agir » amène l'élève à augmenter son répertoire et son efficacité d'actions motrices grâce à la pratique d'activités physiques individuelles. La compétence « interagir » permet à l'élève d'élargir son répertoire d'actions motrices et à accroître ses habiletés sociales par la pratique d'activités collectives. C'est à partir de cette compétence que les enseignants d'EPS vont exploiter, dans leur enseignement, des objets de savoir en lien avec les sports collectifs. La compétence « adopter » oriente l'élève vers l'engagement d'une démarche

visant à adopter ou modifier certaines de ses habitudes de vie qui lui permettront d'améliorer sa santé et son bien-être.

Pour favoriser le développement des trois compétences propres à l'EPS, les enseignants sont appelés à amener les élèves à mobiliser les objets de savoir spécifiques à chacune des compétences (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b). Ces objets de savoirs sont regroupés en trois catégories appelées : a) savoirs, b) savoir-faire et c) savoir-être. Les savoirs regroupent des connaissances (ex. : éléments techniques, règles de sports, rôle des muscles, entre autres). Les savoir-faire comportent des éléments ancrés dans l'action (ex. : marquage, démarquage, dribler, botter, stratégies, entre autres), alors que les savoir-être englobent des attitudes et des comportements (ex. : gestion de conflits, faire preuve d'esprit sportif, entre autres).

L'approche par développement de compétences fait en sorte que le PFEQ est « conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant » (Gouvernement du Québec, 2006c, p. 9). C'est pour cette raison que ce programme « s'appuie sur différents courants théoriques qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances » (Gouvernement du Québec, 2006c, p. 9).

Mais qu'en est-il dans la pratique? Comment les enseignants d'EPS enseignent-ils? Pour mettre en lumière la manière d'enseigner, les spectres des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2008) sont mobilisés dans cette étude.

## 2. LES STYLES D'ENSEIGNEMENT

Selon Mosston et Ashworth (2008), la posture théorique adoptée par l'enseignant se traduit par le ou les styles d'enseignement qu'il privilégie. Il est donc nécessaire de prendre en considération comment les enseignants enseignent les objets de savoir soutenant les compétences en EPS afin d'observer l'adéquation de leur(s) style(s) d'enseignement avec l'approche par développement de compétence préconisée par le PFEQ. Cela s'avère pertinent, car aucune étude à notre connaissance ne fait état de la façon dont les objets de savoir sont enseignés dans des cours de sports collectifs au Québec depuis la réforme qui a mené à la mise en place du PFEQ au secondaire en 2006. En fait, une étude réalisée par Banville et ses collaborateurs en 2004 révèle que les 388 enseignants d'éducation physique francophones du Canada questionnés sont portés vers l'utilisation de styles d'enseignement se positionnant davantage dans une théorie de l'apprentissage behavioriste que cognitiviste. Il faut mentionner que le behaviorisme vise à stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés grâce à l'association, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique (Vienneau, 2017) et s'éloigne de la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant (Gouvernement du Québec, 2006c) qui se trouve au sein du PFEQ.

### 3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Puisque nous ignorons quels sont les objets de savoir enseignés et comment ils sont enseignés dans des cours d'EPS du secondaire au Québec suite à une recherche documentaire exhaustive, nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes :

- 1) Quels sont les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS lors de cours en sports collectifs à l'ordre d'enseignement secondaire au Québec?
- 2) Comment sont enseignés les objets de savoir par des enseignants d'EPS lors de cours en sports collectifs à l'ordre d'enseignement secondaire au Québec?

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **RECENSION DES ÉCRITS**

Cette recension des écrits vise, dans un premier temps, à définir l'éducation physique et ses objectifs. Dans un deuxième temps, elle présente la recension des études portant sur les objets de savoir privilégiés et les styles d'enseignement déployés par les enseignants d'éducation physique lorsqu'ils enseignent en mobilisant des sports collectifs. Dans un troisième temps, elle montre la pertinence scientifique et sociale découlant des éléments recensés et dans un dernier temps, elle conclut en exposant les objectifs de l'étude.

#### **1. L'ÉDUCATION PHYSIQUE**

Il n'existe pas de définition unique de l'éducation physique (ÉP), discipline présente dans de nombreux programmes scolaires dans le monde (Siedentop, 1994, 2002). La polysémie de l'éducation physique peut s'expliquer par le fait qu'il peut exister des différences substantielles entre les programmes, notamment lorsqu'il est question des objectifs poursuivis en fonction des finalités éducatives souhaitées par les responsables de l'éducation physique (ex. : gouvernement, direction d'école, éducateurs physiques, entre autres). De ce fait, chaque pays, état, province ou territoire, par sa culture et son contexte particulier, conçoit l'éducation physique d'une façon qui lui est propre (Guay, 1980). Malgré les différences de programmes d'éducation physique dans le monde, il semble que deux éléments distinctifs demeurent communs à l'ensemble de ceux-ci.

D'abord, l'éducation physique est dispensée dans les écoles. Par conséquent, l'éducation physique a l'avantage de s'adresser à l'ensemble des enfants et des jeunes (Caine et Krebs, 1986; ParticipACTION, 2015) et de rendre la pratique de l'activité physique accessible à tous (Jeunes en forme Canada, 2014; Heath et al., 2012; Kulinna, 2013; Naylor et McKay, 2009; Organisation mondiale de la Santé, 2015; Romance, Weiss et Bockoven, 1986; UNESCO, 2013). Ensuite, les objectifs poursuivis par les programmes d'éducation physique s'articulent vers le développement d'un mode de vie physiquement actif (Kirk, 2012; Mosston et Ashworth, 2008; Rink, 2013). Le développement d'un mode de vie physiquement actif nécessite la maîtrise d'objets de savoir spécifiques à l'activité physique. Favoriser l'acquisition et le développement d'objets de savoir chez l'élève est justement le mandat de l'enseignant d'éducation physique qui dispose de différents moyens d'action et de styles d'enseignement pour y arriver. Il apparaît que les moyens d'action les plus utilisés par les enseignants d'éducation physique du secondaire sont les sports collectifs (Desbiens et al., 2014).

## 2. L'ENSEIGNEMENT D'OBJETS DE SAVOIR À L'AIDE DES SPORTS COLLECTIFS

Les sports collectifs en contexte d'enseignement de l'éducation physique se définissent comme étant des jeux représentant une forme d'activité physique sociale organisée, ayant un caractère ludique, agonistique et processuel où les participants, qui constituent deux ou plusieurs équipes, se trouvent dans un rapport d'adversité à l'intérieur d'une compétition (Bayer, 1995; Kirk, 2006) dont la finalité est l'acquisition d'objets de savoirs obtenue à l'aide de la balle ou d'un autre



objet de jeu manœuvré d'après des règles préétablies. En fait, les sports collectifs sont constitués de façon indissociable d'un rapport de force, de choix d'habiletés motrices et de stratégies individuelles et collectives (Gréhaigne, 1992).

Malgré la popularité des sports collectifs au sein de la discipline de l'éducation physique dans le monde (Burgeson et al., 2003; Marsault, 2005; Rink, French et Tjeerdsma, 1996), les objets de savoirs enseignés grâce à ceux-ci ont fait l'objet de peu d'études (Cho, Richards, Blankenship, Smith et Templin, 2012). Il semblerait que le traitement des objets de savoir comme sujet d'étude soit plus commun dans la littérature portant sur le contexte de l'entraînement sportif (Chevrier, Roy, Turcotte, Culver et Cybulski, 2016; Chonaki et Loizon, 2015) que dans celle portant sur le contexte scolaire. Comme la littérature portant sur le contexte de l'entraînement sportif, les documents gouvernementaux et les programmes d'éducation physique (Bunker et Thorpe, 1982; Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b; Siedentop, 1994) proposent aussi des listes d'objets de savoir à enseigner. Toutefois, lorsqu'il est question d'articles scientifiques didactiques qui regroupent des études effectuées sur la transposition didactique et la relation didactique (Magendie et Bouthier, 2008; Verscheure et Amade-Escot, 2004), sur la relation didactique (Amade-Escot, 2003; Thépaut et Léziart, 2007, 2008), sur la comparaison entre des programmes d'ÉP (Browne et al., 2004) ou sur l'application d'un programme d'ÉP particulier (Cho et al., 2012; Hastie, Sinelnikov et Guarino, 2009; Hastie, 1998), le nombre de ces derniers concernant spécifiquement les sports collectifs au secondaire demeure limité.

La façon particulière de rendre compte des objets de savoir dans ces études fait en sorte qu'ils sont présents dans la littérature, mais seulement de façon disséminée par rapport à l'objet précis de l'étude. En fait, chaque article ou ouvrage de recherche spécifique apporte quelques petites informations relatives aux objets de savoir à enseigner ou enseignés en lien avec l'objet étudié dans la recherche, sans traiter directement des objets de savoir. Par exemple, dans l'étude menée par Verscheure et Amade-Escot (2004) sur les différences entre les filles et les garçons lors de l'enseignement-apprentissage du volleyball au lycée, il est question du savoir-faire de l'attaque, ce qui correspond selon ces auteurs à « tout ce qui englobe le fait d'avoir une intentionnalité consistant à marquer le point (Amans-Passaga, 1997), que ce soit sur le plan collectif ou individuel (Selinger et Ackerman-Blount, 1992) » (Verscheure et Amade-Escot, 2004, p. 84). Cependant, l'étude des savoir-faire du volleyball demeure un prétexte pour expliquer les positions de genre des élèves vis-à-vis du rapport d'opposition qui caractérise ce sport collectif. Il n'est donc pas question dans cette étude, comme dans d'autres (Amade-Escot, 2003; Thépaut et Léziart, 2007, 2008), d'observer et de décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants et mis en jeu par des élèves. La rareté des études ayant comme sujet principal les objets de savoir enseignés dans un contexte scolaire se remarque aussi du côté anglo-saxon. Maintes études font état de l'amélioration des élèves à propos d'objets de savoir particuliers et d'autres des effets de différentes approches éducatives sur ces objets (Browne et al., 2004; Cho et al., 2012; Pritchard et al., 2008; Hastie, 1998). Toutefois, ces études ne sont pas en mesure d'affirmer quels ont été les objets de savoir enseignés par les enseignants durant les cours. Par exemple, l'étude de Pritchard et ses collaborateurs (2008), entre autres, fait état de l'effet de l'approche de l'éducation sportive (*Sport Education Model* de Siedentop, 1998) et de l'approche traditionnelle (sans référence dans

l'article) sur le développement des objets de savoir en volleyball ainsi que sur la performance lors de situations de jeux. Les résultats montrent l'évolution de la performance de différents objets de savoir comme, entre autres, la touche, la manchette et la prise de décision avant, pendant et après la mise en place de l'approche éducative proposée par l'enseignant. Toutefois, les objets de savoir enseignés durant les cours d'éducation physique sont absents des résultats. Nous ignorons ce que l'enseignant (ou les élèves) a enseigné pour améliorer la maîtrise d'objets de savoir ou la performance en situation de jeux. Cela peut s'expliquer par les objectifs de ces études, qui visent la comparaison entre deux programmes d'ÉP ou l'observation des conséquences de l'application d'un programme en particulier sur le développement et la maîtrise d'objets de savoir. À la lecture de ces études, il est difficile d'affirmer quels sont les objets de savoir effectivement enseignés. Pour y arriver, il faut se référer à une étude réalisée dans le contexte scolaire québécois qui porte directement sur les objets de savoir enseignés.

### 3. L'ENSEIGNEMENT D'OBJETS DE SAVOIR À L'AIDE DES SPORTS COLLECTIFS AU QUÉBEC

Dans un article publié en 1995, Genet-Volet et Desrosiers ont cherché à identifier les objets de savoir du Programme d'éducation physique québécois au secondaire (Gouvernement du Québec, 1981) qui sont privilégiés par les enseignants d'ÉP lors de la mise en action de sports collectifs incluant le basket-ball, le hand-ball, le volleyball et le badminton en double, entre autres. Pour y arriver, cette étude descriptive a utilisé l'observation en classe pour noter les objets de savoir enseignés durant les cours par les enseignants de différentes écoles secondaires et de différents niveaux (secondaires II à IV). La grille d'observation utilisée a été construite à l'aide

des catégories provenant du Programme d'éducation physique québécois au secondaire (Gouvernement du Québec, 1981). Les résultats révèlent que les enseignants offrent très peu de contenus tactiques (passe et va, passe et suit, écrans, entre autres) et stratégiques (attaquer par le centre, isoler un attaquant fort contre un défenseur faible, entre autres) malgré un programme d'étude détaillé et descriptif qui valorise le développement des objets de savoir de coopération et d'opposition simultanées (Genet-Volet et Desrosiers, 1995). Dans cette étude, les chercheuses affirment que les enseignants enseignent principalement des habiletés sensori-motrices comme manipuler le ballon (Gréhaigne, 1992) et que les principes et règles d'action tels que définis par Caron et Pelchat (1975) présents dans le programme « sont le plus souvent reliés à des actions techniques plutôt que tactiques et, dans ce sens, correspondent à un seul principe d'action exprimé par les spécialistes soit : « maîtriser l'objet » (Caron et Pelchat, 1975) » (Genet-Volet et Desrosiers, 1995, p. 43). Il faut cependant demeurer prudent avec l'interprétation des résultats de cette étude puisque le programme de formation dans laquelle elle s'inscrit a changé en 2006 (Gouvernement du Québec, 2006c) et à notre connaissance, aucune étude ne fait mention des objets de savoir enseignés par les enseignants d'EPS lors de cours en sports collectifs dans ce nouveau programme.

#### 4. LES STYLES D'ENSEIGNEMENT

Par ses visées éducatives et démocratiques concernant la pratique d'activités physiques, l'éducation physique devrait permettre à tous les élèves d'apprendre (Thépaut et Léziart, 2008). Plusieurs facteurs influencent l'apprentissage des élèves comme : a) la pertinence des d'objets de savoir enseignés, b) le temps consacré à l'acquisition, au développement et à la maîtrise de ces

objets ou encore c) l'environnement dans lequel les élèves pratiquent lesdits objets (Banville et al., 2004). « Un autre facteur, tout aussi déterminant, est la façon dont les tâches sont développées et présentées à l'élève, c'est-à-dire le style utilisé par l'enseignant pour communiquer et favoriser l'apprentissage du contenu sélectionné » (Banville et al., 2004, p. 33). Les styles d'enseignement représentent le comment, la façon dont les enseignants enseignent. Le spectre des styles d'enseignement est un cadre conceptuel qui permet de décrire les différents styles utilisés par les enseignants dans les cours d'éducation physique. Mosston et Ashworth (2008) stipulent que le spectre des styles d'enseignement consiste en un continuum de 11 styles qui reposent sur l'amalgame des décisions prises par l'enseignant et l'élève durant une SAÉ. Les 11 styles, tous identifiés par une lettre, sont A- Commande, B- Pratique, C- Réciproque, D- Auto-évaluation, E- Inclusion, F- Découverte-guidée, G- Découverte convergente, H- Découverte divergente, I- Programme individuel, J- Initiative de l'élève et K- Auto-enseignement. Selon ce cadre conceptuel, les styles d'enseignement sont répartis en deux regroupements qui sont : a) le regroupement des styles reproductifs (A à E) et b) le regroupement des styles productifs (F à K). Le regroupement reproductif est composé des styles d'enseignement orientés vers la reproduction d'objets de savoir dans lesquels l'élève est appelé à reproduire, à imiter et à pratiquer des objets de savoir connus. Dans ce regroupement, l'enseignant spécifie les objets de savoir à apprendre durant le cours, indique les conditions d'enseignement et définit les critères de réussite et d'évaluation des tâches (Chatoupis, 2009). Par exemple, lorsque l'enseignant utilise le style d'enseignement B- Pratique, il peut organiser plusieurs stations de développement d'objets de savoir du volleyball (touche, manchette, service, entre autres) dans le gymnase et les élèves peuvent développer différentes parties d'un objet de savoir ou différents objets de savoir. Les

élèves pourraient passer d'une station à l'autre et exécuter les tâches à leur rythme. L'enseignant circulerait et aiderait les élèves lorsque cela s'avérerait nécessaire.

Quant à lui, le regroupement productif est orienté vers la production d'objets de savoir et amène l'enseignant à favoriser de la part de l'élève l'émission d'idées, à en risquer de nouvelles et à explorer l'inconnu afin de générer de nouveaux objets de savoir. Lors de l'utilisation d'un des styles d'enseignement faisant partie de ce regroupement, les élèves sont davantage engagés cognitivement dans des situations de résolutions de problèmes et doivent notamment comparer, nuancer, inventer et synthétiser des objets de savoir. Le climat de classe favorise les échanges entre élèves et la réflexion, ce qui demande du temps et de la patience (Chatoupi, 2009). Par exemple, un enseignant qui utilise le style d'enseignement F- Découverte guidée pourrait demander aux élèves de découvrir la solution à un problème en lien avec un objet de savoir. L'enseignant poserait une série de questions spécifiques aux élèves pour les amener à découvrir la meilleure décision tactique à prendre au volleyball lors d'un contre sur la ligne à deux joueurs. Par la suite, les élèves fourniraient des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la réponse que l'enseignant voulait leur faire découvrir. Il est à noter que cette démarche se ferait de manière individuelle.

Les styles d'enseignement font l'objet d'études scientifiques depuis les années 1970 (Byra, 2000, 2006; Chatoupi, 2009, 2018) dans plusieurs pays et permettent de dégager des tendances fortes et similaires chez les enseignants d'éducation physique, peu importe leur origine. Par exemple, que ce soit en Angleterre, en Australie, au Canada (provinces du Québec et du Nouveau-Brunswick), aux États-Unis, en Finlande, en France, en Grèce, en Corée, au Portugal ou en

République tchèque (Banville, Amade-Escot, Richard, Macdonald et Sarmento, 2003; Cothran et al., 2005; Jaakkola et Watt, 2011; Kulinna et Cothran, 2003; Safarikova, Tuma et Ashworth, 2015; Syrmpas, Digelidis et Watt, 2015) les enseignants d'éducation physique utilisent davantage des styles d'enseignement reproductifs que productifs. En effet, les deux styles d'enseignement privilégiés des enseignants sont les styles B- Pratique et A- Commande.

Cela peut s'expliquer par l'orientation éducative de l'éducation physique qui, historiquement, portait davantage vers le développement physique de l'élève jusque dans les années 1960 et 1970 (Byra, 2006). En dépit de nouvelles orientations dirigées vers le développement social, cognitif et affectif de l'élève dans les programmes d'éducation physique, il semblerait que les enseignants accordent encore aujourd'hui une place majoritaire au développement physique. Dans une étude produite en Angleterre, Curtner-Smith, Hasty et Kerr (2001) révèlent que malgré de nouvelles orientations de programme faisant la promotion du développement social, cognitif et affectif de l'élève dans les cours d'éducation physique en délaissant quelque peu la performance physique, il y a eu peu ou pas d'effet sur le changement des styles d'enseignements des enseignants d'éducation physique. Par contre, dans un contexte français (Banville et al., 2003; Cothran et al., 2005), les styles d'enseignement les plus utilisés sont le style B- Pratique et le deuxième est le style E-Inclusion. Le style E- Inclusion est le style d'enseignement qui est le plus près du regroupement productif des styles d'enseignement et qui, par ce fait, laisse davantage de libertés à l'élève en ce qui concerne le choix de ses apprentissages. En effet, par l'utilisation du style E- Inclusion, l'enseignant pourrait développer une tâche d'apprentissage du service au volleyball comprenant différents niveaux de difficulté par rapport

aux différentes zones cibles à atteindre. Les élèves pourraient décider à quel niveau de difficulté ils veulent s'exercer. Les élèves pourraient décider de rendre la tâche plus facile ou difficile en changeant de niveau pour qu'elle convienne à leur niveau de maîtrise de l'objet de savoir du service. Les enseignants d'éducation physique français rapportent aussi l'utilisation accrue de styles d'enseignement du regroupement productif (F à K). Cela diffère des autres pays et les auteurs avancent l'hypothèse que cela pourrait être causé par le renouvellement du curriculum français en 1990, qui a évolué vers un modèle constructiviste favorisant la résolution de problèmes, comparativement à un modèle d'enseignement linéaire et hiérarchique des objets de savoir qui était en place auparavant (Banville et al., 2003; Cothran et al., 2005). Sachant que le programme d'éducation physique du Québec a aussi changé en 2006 en s'orientant vers des perspectives constructiviste, socioconstructiviste et cognitiviste, les questions suivantes émergent. Est-ce que le contexte québécois permettrait aux enseignants de se diriger vers le regroupement des styles productifs? Quelle est la situation au Québec lorsqu'il est question des styles d'enseignement déployés par les enseignants, considérant le changement de programme en 2006?

## 5. LES STYLES D'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC

Au Québec, l'utilisation des styles d'enseignement a été étudiée par Banville, Richard et Raïche en 2004. L'étude révèle que les styles d'enseignement les plus utilisés aux dires des enseignants du secondaire en ordre décroissant sont les styles : a) B- Pratique, b) A- Commande et c) C- Réciproque. L'analyse des résultats montre que les enseignants utilisent davantage les styles reproductifs que les styles productifs (Banville et al., 2004). Toutefois, les résultats sont



issus de réponses d'enseignants à un questionnaire évoluant dans le Programme d'étude secondaire d'éducation physique (Gouvernement du Québec, 1981). Ce programme était formulé en termes d'objectifs (jouer le rôle assigné par les membres de l'équipe, effectuer différents tracés qui tiennent compte du plan établi et de l'évolution de ses pairs, entre autres) à faire acquérir aux élèves et se positionnait dans une perspective behavioriste (Legendre, 2001). Cela pourrait expliquer le recours marqué des styles d'enseignement reproductif. Or, l'actuel PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b) est orienté vers une approche par développement de compétences et ses assises théoriques sont fondées sur le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme. Cela implique un processus de construction d'objets de savoir par l'élève plutôt que transmis par l'enseignant (Gouvernement du Québec, 2006c). Par exemple, un élève doit opter pour une dimension de terrain appropriée pour faciliter le démarquage au soccer après quelques expérimentations avec ses coéquipiers et ses adversaires.

Par le passage des objectifs aux compétences, le PFEQ se distancie de la pensée longtemps dominante de l'enseignement d'objets de savoir comme étant un processus additif, séquentiel et linéaire (Legendre, 2001). Pour arriver à soutenir le développement de compétences par l'élève, quelques études révèlent que les styles d'enseignement productif qui nécessitent un effort cognitif plus élevé seraient plus adéquats puisqu'ils sont orientés vers des opérations cognitives comme la résolution de problèmes, l'invention de solutions et la synthèse des actions posées pour arriver à une solution (Byra, 2000, 2006; Chatoupis, 2009). Toutefois, la question à savoir si les styles d'enseignement sont maintenant davantage productifs que reproductifs pour mieux répondre aux visées de développement de compétences de ce programme peut se poser, car il n'y a pas à notre

connaissance d'études qui révèlent quels sont les types de styles d'enseignement déployés par les enseignants d'EPS du secondaire lors des cours en sports collectifs.

## 6. PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE

À la lumière de la recension des écrits, nous sommes dans l'impossibilité d'affirmer quels sont les objets de savoir enseignés et de quelle façon ils le sont dans le contexte scolaire québécois actuel lors de cours en sports collectifs au secondaire. Cela s'explique puisque d'une part, plusieurs études recensées discutent des objets de savoir indirectement, c'est-à-dire sans qu'ils soient le sujet principal de l'étude (Amade-Escot, 2003; Browne et al., 2004; Cho et al., 2012; Hastie, 1998; Pritchard et al., 2008; Thépaut et Léziart, 2007, 2008; Verscheure et Amade-Escot, 2004) ou bien directement, mais dans un contexte qui n'est plus d'actualité, soit dans l'ancien programme d'éducation physique québécois (Genet-Volet et Desrosiers, 1995).

D'autre part, les styles d'enseignement déployés par les enseignants d'éducation physique sont bien documentés (Banville et al., 2003; Banville et al., 2004; Byra, 2000; Chatoupis, 2009, 2018; Cothran et al., 2005; Kulinna et Cothran, 2003; Safarikova et al., 2015; Sympas et al., 2015). Par contre, ils ne le sont guère dans le contexte québécois actuel particulier qui s'inscrit dans un programme de développement par compétence (PFEQ) et qui semblerait privilégier des styles d'enseignement du regroupement productif par ses racines épistémologiques cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste.

D'un point de vue scientifique, la description et l'analyse des objets de savoir et des styles d'enseignement privilégiés par les enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs permet de questionner l'enseignement actuel. Suite à ces questionnements, cette étude permettrait de contribuer à l'amélioration de la formation initiale et continue à proposer auprès des enseignants d'EPS québécois en exercice en ce qui concerne les sports collectifs. Ainsi, les enseignants seraient en mesure de favoriser davantage le développement et la maîtrise d'objets de savoir soutenant les compétences qui permettraient aux élèves de bénéficier des bienfaits liés à la pratique des sports collectifs durant leur parcours scolaire et plus tard, à l'âge adulte. Cette finalité pourrait permettre aux élèves d'adopter un mode de vie physiquement actif et ainsi atteindre les visées de l'EPS.

## 7. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'objectif de la présente étude est de tracer un portrait des objets de savoir enseignés ainsi que des styles d'enseignement déployés lors de cours en sports collectifs au secondaire en EPS.

Plus précisément, les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs.
2. Identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés.

3. Identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs.
4. Identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Pour répondre aux objectifs de cette étude, il est nécessaire d'élaborer un cadre conceptuel permettant de rendre compte du : a) quoi, c'est-à-dire les objets de savoir enseignés et du b) comment, c'est-à-dire des styles d'enseignement déployés par les enseignants d'EPS durant les cours de sports collectifs. Pour ce faire, le processus d'élaboration du cadre conceptuel de l'étude requiert l'analyse et le regroupement de plusieurs cadres qui sont : a) le système didactique (Chevallard, 1991), b) le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b), c) la transposition didactique interne (Martinand, 1986) et d) le spectre des styles d'enseignement (Mosston et Ashworth, 2008). Ce chapitre présente ces différents cadres pour finalement mener à l'aboutissement d'un modèle intégrateur qui deviendra le cadre conceptuel de cette étude.

#### **1. LE SYSTÈME DIDACTIQUE**

Le système didactique est le cadre conceptuel de base. Il regroupe trois concepts qui sont présents dans de nombreuses théories didactiques européennes francophones (Amade-Escot, 2007; Brousseau, 1998; Chevallard, 1991; Reuter, 2013; Sensevy, 2001; Terrisse, 1998) et qui apparaissent pendant l'observation des objets de savoirs enseignés par l'enseignant aux élèves lors de cours de sports collectifs au secondaire. Les études anglo-saxonnes (Browne et al., 2004; French et Thomas, 1987; Goudas et Giannoudis, 2008; Harrison et al., 2004; Pritchard et al., 2008;

Shulman, 1987) qui s'intéressent à la transmission et à l'acquisition des objets de savoir font également appel à ces trois concepts fondamentaux qui sont : a) le savoir, b) l'enseignant et c) l'élève, même si le concept nommé système didactique y est absent. L'intérêt d'utiliser le système didactique (figure 1) demeure dans l'explicitation des concepts qui représentent les relations entre : a) le savoir et l'enseignant, b) l'enseignant et l'élève ainsi que c) l'élève et le savoir. La relation entre le savoir et l'enseignant se nomme transposition didactique et désigne le passage du savoir de référence (le savoir savant ou les pratiques sociales de référence) au savoir à enseigner par l'enseignant. La relation entre l'enseignant et l'élève se nomme relation didactique et elle correspond à une situation d'enseignement<sup>1</sup> et d'apprentissage<sup>2</sup> lors d'un cours. Enfin, selon Chevallard (1991), la relation qui unit l'élève et le savoir se nomme le rapport au savoir et fait référence à la représentation du savoir par l'élève. Le rapport au savoir inclut également ce que retient l'élève de l'apprentissage du savoir. En bref, malgré une terminologie qui peut différer d'une théorie à l'autre et d'une langue à l'autre, le courant de recherche de la didactique vise, entre autres, à produire des connaissances sur la relation entre le savoir, l'enseignant et l'élève (Amade-Escot, 2000).

---

<sup>1</sup> Situation didactique planifiée par l'enseignant d'ÉP pour des élèves et qui implique la transmission de savoirs (inspiré de Legendre, 2005).

<sup>2</sup> Déroulement opérationnel de la situation didactique pendant laquelle l'élève se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectif (inspiré de Legendre, 2005).

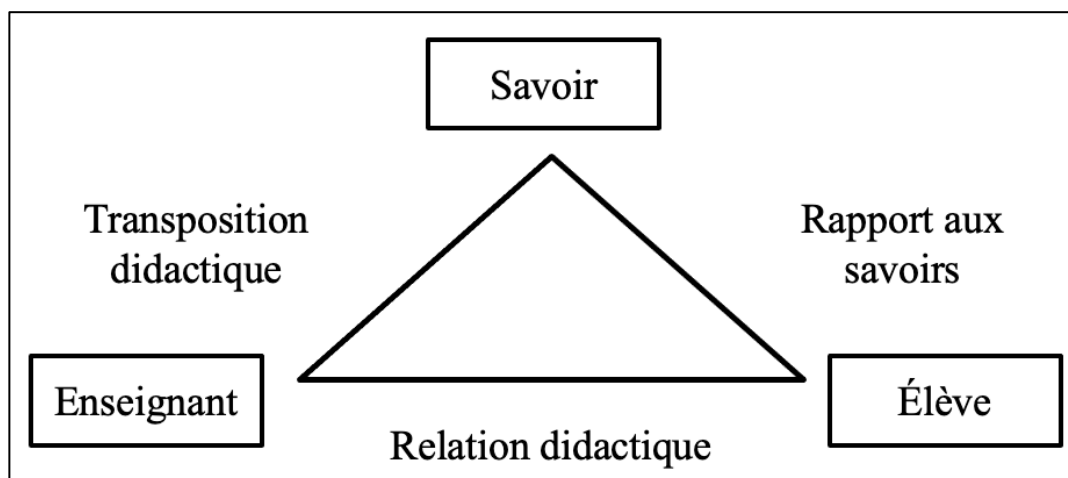


Figure 1. Le système didactique (inspiré de Chevallard, 1991)

Cependant, dans le cadre de cette étude, le système didactique est modifié. Pour ce faire, il est important de noter dès maintenant la place occupée par l'élève est évacuée et par conséquent, le rapport aux savoirs des élèves ainsi que la relation didactique, car les objectifs ne sont point en lien avec ce rapport et cette relation. La figure 2 illustre les deux concepts fondamentaux sur lesquels l'étude s'attarde spécifiquement, soit le savoir et l'enseignant. Plus précisément, l'étude porte sur la relation entre ces deux concepts et cherche à mettre en lumière ce qui est enseigné (le quoi) et la façon dont les enseignants enseignent (le comment).

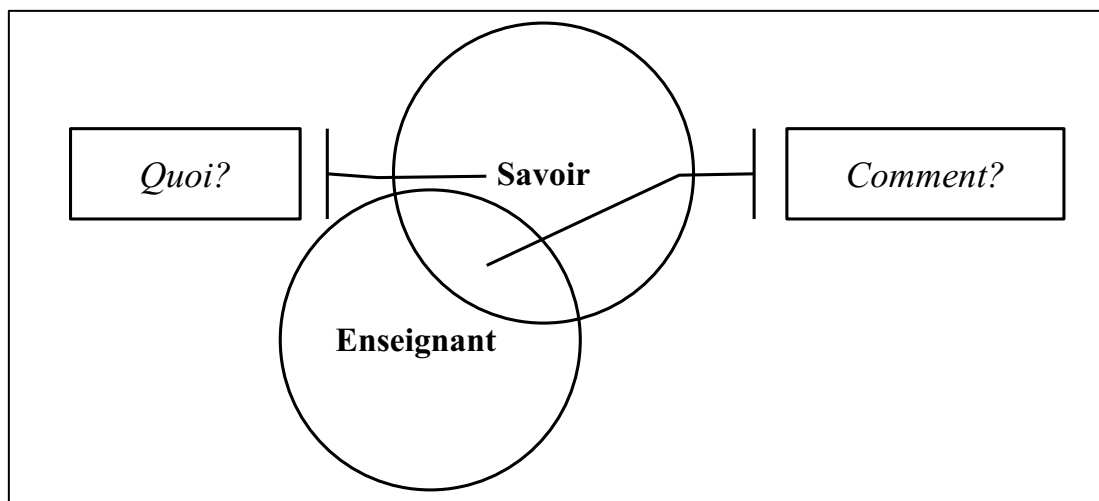


Figure 2. Les concepts fondamentaux de l'étude

Les sections du chapitre suivant expliquent les modifications et les ajouts apportés au système didactique qui permettent d'élaborer un modèle permettant de répondre aux objectifs de cette étude.

## 2. QUOI : LES OBJETS DE SAVOIR DE L'EPS

Le savoir du modèle fait donc référence aux objets de savoir de la discipline de l'EPS, qui constituent un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice des compétences en soutenant celles-ci (Gouvernement du Québec, 2006a). Le développement de compétences par l'élève passe par la mise en action d'objets de savoir. Cela explique la raison pour laquelle cette étude porte sur les objets de savoir. Aussi, il est question dans cette étude des



objets de savoir de la compétence *Interagir*, puisque c'est elle qui est développée à l'aide des sports collectifs. Présentés dans le PFEQ du 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b) ainsi que dans la Progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2010), les objets de savoir sont répartis en trois catégories nommées : a) savoirs, b) savoir-faire et c) savoir-être.

Avant de définir les catégories d'objets de savoir utilisées dans cette étude, il est important de définir la nature des compétences et la raison pour laquelle elles ne font pas l'objet de cette étude.

Les compétences sont développées par l'élève à l'aide d'objets de savoir. L'enseignant n'est pas en mesure d'enseigner une compétence, mais il peut favoriser son développement par la mise en place de tâches permettant aux élèves de mobiliser les objets de savoir spécifiques à chacune d'elle (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b). En passant dans un cycle de composantes de la compétence, notamment « interagir », l'élève développe sa compétence pour ainsi devenir de plus en plus compétent à la pratique d'une activité physique ou sportive. Les composantes de la compétence « interagir » sont : a) coopérer à l'élaboration d'un plan d'action, b) participer à l'exécution du plan d'action et c) coopérer à l'évaluation du plan d'action (Gouvernement du Québec, 2006b). L'un des rôles de l'enseignant est donc de donner l'occasion à l'élève de participer à ce cycle des composantes afin d'améliorer sa ou ses compétences. Cela explique le choix de se pencher sur les objets de savoir enseignés dans cette étude, puisque les

observations sont orientées vers ce que l'enseignant enseigne, vers ce quoi il favorise le développement.

## **2.1 Les savoirs**

Les savoirs « regroupent l'ensemble des connaissances que l'élève doit acquérir » (Gouvernement du Québec, 2006b, p. 24). Nommer les éléments techniques (tableau 1) liés à l'exécution d'une touche au volleyball ainsi que connaître les règles liées à ce sport collectif sont des exemples de savoirs.

## **2.2 Les savoir-faire**

Les savoir-faire sont « les principes, les actions motrices ainsi que les rôles à jouer pouvant découler de certaines stratégies » (Gouvernement du Québec, 2006b, p. 24) qui sont mobilisés lors de la pratique de sports collectifs. Les principes de communication, de coordination et de synchronisation en plus des actions de locomotion et de non-locomotion sont des exemples inclus dans la catégorie des savoir-faire (tableau 1). La réception de service au volleyball est un savoir-faire qui fait notamment appel au principe de synchronisation, puisque le réceptionneur doit recevoir le ballon venant de l'adversaire en tenant compte de la vitesse et de la direction du ballon.

### 2.3 Les savoir-être

Les savoir-être « présentent les attitudes et les comportements que l'élève doit développer » (Gouvernement du Québec, 2006b, p. 24) lors de sports collectifs. Respecter les règles de l'activité, faire preuve d'esprit sportif et gérer correctement les conflits sont des exemples des nombreux savoir-être (tableau 1). L'élève qui féliciterait un adversaire pour une attaque marquante lors d'un match de volleyball ferait preuve d'esprit sportif et démontrerait ainsi un savoir-être de la compétence *Interagir*.

Le tableau 1 présente les différentes catégories d'objet de savoir de la compétence « interagir » au secondaire.

Tableau 1  
Les objets de savoir de la compétence « interagir »

Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être
1. Éléments techniques de l'action liés aux activités	1. Rôles à jouer 2. Principes de communication 3. Principes de synchronisation 4. Actions de locomotion 5. Actions de non-locomotion 6. Actions de manipulation 7. Principes d'action lors d'activités de coopération 8. Principes d'action lors d'activités de duel 9. Principes d'action lors d'activités collectives en espace distinct 10. Principes d'action lors d'activités collectives en espace commun	1. L'esprit sportif 2. L'aide et l'entraide 3. L'acceptation des différences 4. Le sens des responsabilités

Gouvernement du Québec, 2010

## 2.4 Les objets de savoir au sein du modèle intégrateur

Par leur importance, les objets de savoir deviennent l'une des pierres d'assises du modèle intégrateur (figure 3) de cette étude en remplaçant le concept de savoir du système didactique pensé par Chevallard (1991). Par ailleurs, afin d'ajouter de la cohérence au modèle qui sera appliqué à la discipline de l'EPS, le concept « enseignant » est remplacé par le concept « enseignant d'EPS ». De plus, il faut mentionner à nouveau que cette étude poursuit des visées didactiques, car les questions spécifiques à la recherche en didactique portent « sur la constitution,

la description, les variations des contenus et de leur mise en oeuvre via l'enseignement » (Reuter, 2013, p. 65) et cela est digne de mention puisque ce courant de recherche est peu développé et connu au Québec (Lenoir, 2000). Le modèle proposé permet de répondre à ces questions et surtout, l'intégration des objets de savoir permet de répondre au premier objectif de cette étude qui est d'identifier et de décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs. Enfin, il est possible d'observer avec exactitude les objets de savoir enseignés grâce à la très grande variété de ceux-ci dans l'annexe A.

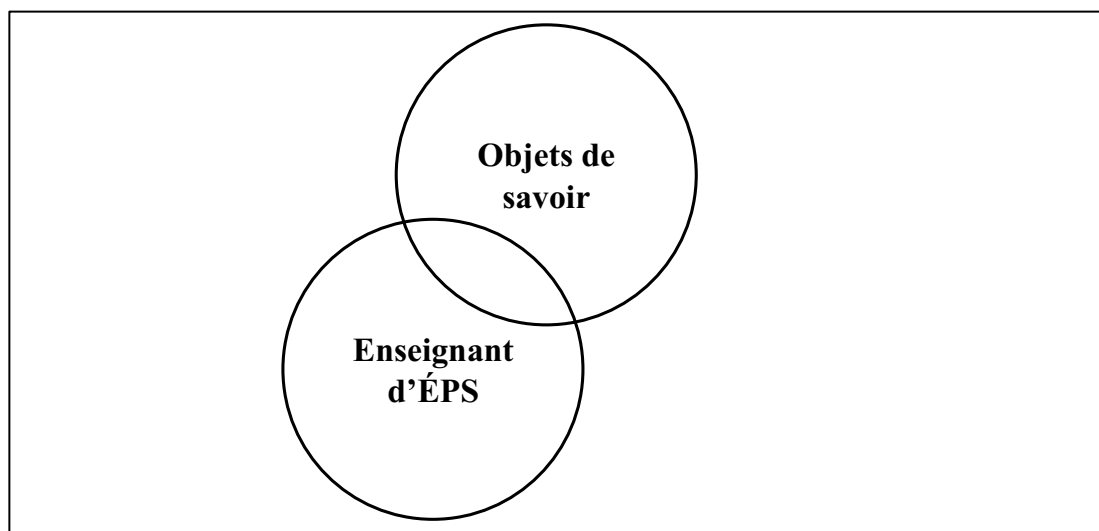


Figure 3. Les deux concepts fondateurs du modèle intégrateur

Puisque les concepts d'objets de savoir et d'enseignant d'EPS sont dorénavant positionnés dans le modèle intégrateur, les prochaines sections intègrent deux autres cadres conceptuels au modèle qui permettent d'expliquer en grande partie les relations entre ces deux concepts

fondamentaux. Le premier cadre est celui de la transposition didactique qui permet de décrire la provenance et les choix expliquant la sélection du quoi (les objets de savoir) de l'enseignant d'EPS. Le deuxième cadre est celui du spectre des styles d'enseignement qui permet de décrire comment (les styles d'enseignement) les enseignants enseignent les objets de savoir.

### 3. LA RELATION ENTRE LE QUOI ET L'ENSEIGNANT : LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

La transposition didactique permet d'expliquer la série de transformations qui s'opère entre les objets de savoir qui ont cours dans la société, les objets de savoir à enseigner inscrits dans les programmes scolaires et les objets de savoir enseignés découlant de l'enseignement réalisé par l'enseignant. Les transformations font référence à l'adaptation des savoirs qui tient compte des savoirs ou pratiques sociales de référence pour une clientèle scolaire. Par exemple, une modification des règlements officiels de basketball (savoir social de référence) par l'enseignant pour les adapter à des élèves de première année en diminuant le nombre de joueurs et la dimension des terrains est une transposition didactique. Les chercheurs utilisant la transposition didactique comme cadre d'analyse placent les objets de savoir au cœur de leurs préoccupations puisqu'elle permet de jeter un regard attentif sur le rapport entre ceux-ci et l'enseignant.

La présente étude s'intéresse à la transposition didactique qui se réalise grâce à une série de transformations entre : a) les objets de savoir à enseigner qui se trouvent dans le curriculum formel et b) les objets de savoir enseignés provenant de l'interaction de l'enseignant et des élèves en classe, qui est nommée curriculum réel. Plus précisément, la transposition didactique interne

(TD interne dans la figure 4) est retenue dans cette étude pour répondre au deuxième objectif qui est d'identifier et d'explicitier les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés.

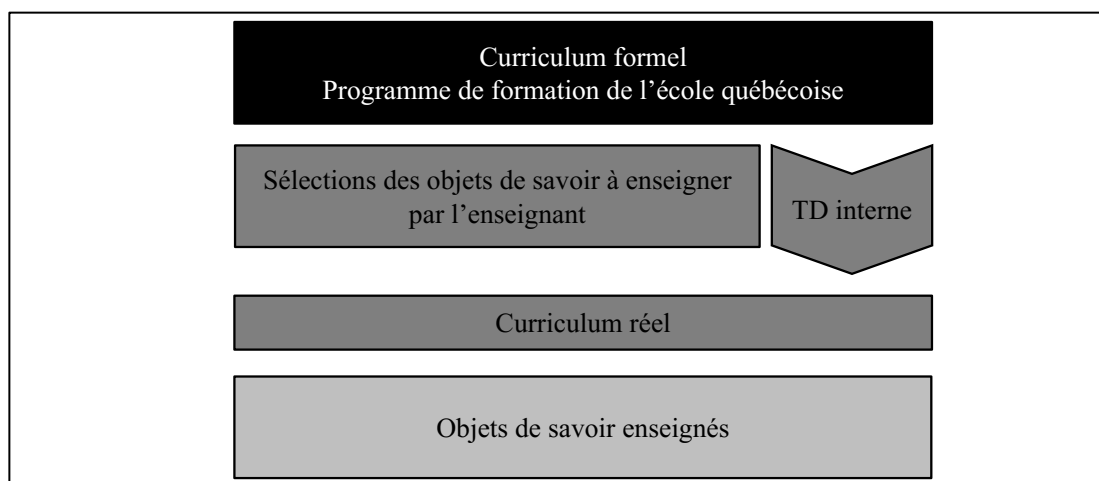


Figure 4. La transposition didactique interne (Martinand, 1986)

Théoriquement, le point de départ de la transposition didactique interne est le curriculum formel, qui est représenté dans cette étude par le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b). La transposition didactique interne est produite par l'enseignant et elle signifie la sélection par celui-ci des objets de savoir qui sont proposés aux élèves selon le curriculum. En EPS au Québec, la transposition didactique interne a lieu lorsque l'enseignant planifie un cours qu'il donnera avec la consultation préalable du PFEQ. Toutefois, en pratique, il se peut que le point de départ de la transposition didactique interne ne soit pas nécessairement le programme. Par exemple, un enseignant pourrait décider d'enseigner un objet de savoir qui est absent du programme.

La transposition didactique interne semble tout à fait désignée pour questionner ce qui est enseigné, le quoi, par l'enseignant ainsi que le processus décisionnel qui le mène à la sélection des objets de savoir choisis. La transposition didactique interne est donc employée lors de la planification de cours de l'enseignant et aussi lors de l'enseignement en classe dans les cas où il décide de modifier les objets de savoir enseignés par rapport à la planification. La transposition didactique interne s'intègre au modèle de la figure 5 pour ainsi lier ce cadre conceptuel aux deux premiers objectifs de l'étude qui sont : a) d'identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs et b) d'identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés. Cela explique la position de l'abréviation TDI (Transposition didactique interne) sur le modèle.

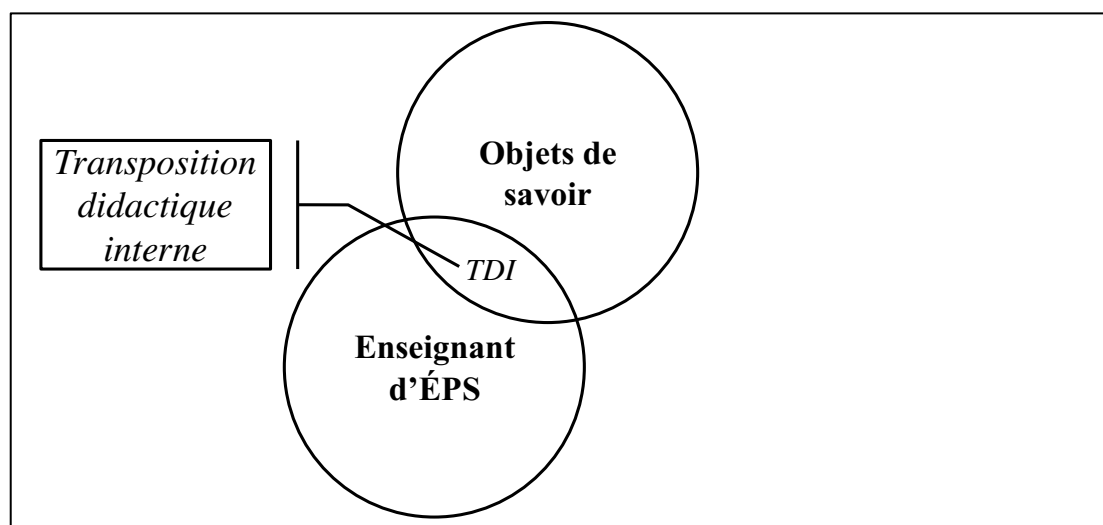


Figure 5. La transposition didactique interne dans le modèle intégrateur



Elle est positionnée dans l'espace illustrant la relation entre les objets de savoir et l'enseignant d'EPS, car la transposition didactique interne est d'abord un processus réflexif de planification de cours et peut ensuite se poursuivre durant l'enseignement en cas de changement.

Le prochain cadre conceptuel qui prend place au sein du modèle intégrateur permet aussi de décrire la relation entre les objets de savoir et l'enseignant d'EPS, mais avec une attention particulière sur la façon dont l'enseignant enseigne les objets de savoir.

#### 4. COMMENT : LE SPECTRE DES STYLES D'ENSEIGNEMENT

Le spectre des styles d'enseignement (*Spectrum of teaching styles*) est un cadre conceptuel pédagogique en éducation physique élaboré par Mosston et Ashworth (2008) qui permet d'identifier le style d'enseignement utilisé par l'enseignant pour communiquer et favoriser l'apprentissage des objets de savoir chez l'élève. Selon Mosston et Ashworth, l'acte d'enseigner consiste en une chaîne de prises de décisions. En fait, des catégories de décisions relatives aux étapes : a) de la planification, b) de l'interaction et c) de l'évaluation sont partagées par l'enseignant et l'élève durant la situation d'enseignement et d'apprentissage (tableau 2).

Les 11 styles d'enseignement sont élaborés à partir des différents niveaux de partage des catégories de décisions et de la responsabilité qui incombe à l'enseignant et à l'élève. Par exemple, si l'élève a la responsabilité de prendre la décision en ce qui concerne les modalités d'évaluation, le style d'enseignement est orienté davantage sur l'élève qu'un style où l'élève a comme seule

responsabilité de choisir l'ordre de pratique des activités d'apprentissage proposées. De cette façon, il est possible de répartir les 11 styles d'enseignement sur un spectre (figure 6) dont une extrémité est caractérisée par le style où toutes les décisions sont prises par l'enseignant (A- Commande) et l'autre par le style où l'ensemble des décisions sont prises par l'élève (K- Auto-enseignement). Ces styles d'enseignement ont un emplacement déterminé les uns par rapport aux autres sur le spectre. Selon les visées de l'enseignant, il opte pour un style d'enseignement qui favorise la reproduction ou la production d'objets de savoir par l'élève.

Tableau 2  
Catégories de décisions du modèle du spectre des styles d'enseignement

Moment de décision	Catégorie de décision
<b>Planification</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Objectif de la situation d'enseignement et d'apprentissage*</li> <li>2. Sélection d'un style d'enseignement</li> <li>3. Style d'apprentissage anticipé</li> <li>4. Élèves (groupe)</li> <li>5. Objets de savoir*</li> <li>6. Temps (Quand) : <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Début</li> <li>b. Cadence et rythme</li> <li>c. Durée</li> <li>d. Arrêt</li> <li>e. Intervalle</li> <li>f. Fin de la situation</li> </ol> </li> </ol>

---

	7. Moyens de communication
	8. Traitement des questions
	9. Organisation
	10. Endroit d'enseignement (localisation)
	11. Posture
	12. Habillement et aspect physique
	13. Paramètres
	14. Climat de classe
	15. Procédures d'évaluation et formules
	16. Autres
<b>Interaction</b> (Mise en œuvre)	1. Mise en œuvre et respect des décisions prises lors de la planification
	2. Décisions de rajustement
	3. Autres
<b>Évaluation</b>	1. Recueil d'information sur la performance pendant l'interaction (par l'observation, l'écoute, le contact, la sensation, etc.)
	2. Évaluation de l'information à l'aide de critères (outils, procédures, formules, normes, valeurs, etc.)
	3. Rétroactions à l'élève
	4. Traitement des questions
	5. Évaluation du style d'enseignement sélectionné
	6. Évaluation du style d'apprentissage anticipé
	7. Décisions et rajustement
	8. Autres

---

Inspiré de Mosston et Ashworth, 2008

Le regroupement des styles A à E est composé des styles d'enseignement orientés vers la reproduction d'objets de savoir dans lesquels l'élève est appelé à reproduire, à imiter et à pratiquer des objets de savoir connus. Quant à lui, le regroupement des styles F à K, orienté vers la

production d'objets de savoir, amène l'enseignant à favoriser de la part de l'élève l'émission d'idées, à en risquer de nouvelles et à explorer l'inconnu afin de générer de nouveaux objets de savoir (Mosston et Ashworth, 2008).

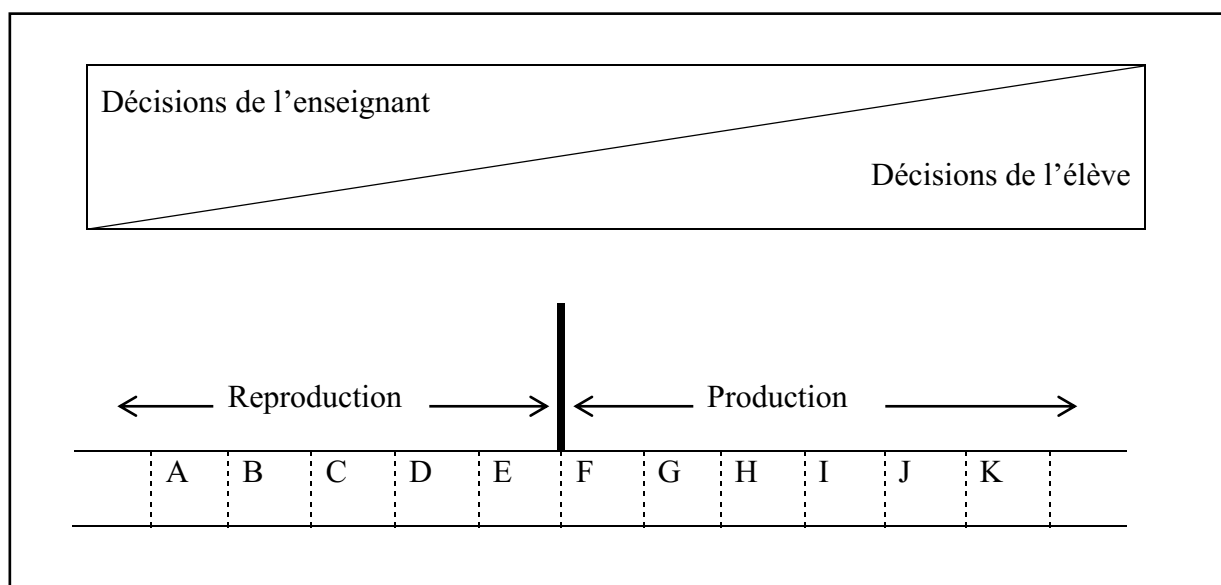


Figure 6. Le spectre des styles d'enseignement (Mosston et Ashworth, 2006)

Malgré la division du spectre par deux regroupements et de nombreux styles d'enseignement, Mosston et Ashworth (2008) mentionnent que chaque style contribue au développement de l'élève et qu'aucun ne recherche la suprématie sur les autres. En effet, « tous les comportements contribuent à l'atteinte d'objectif éducationnel et aucun style n'est plus important qu'un autre » (Mosston et Ashworth, 2006, p. xiv). Chaque style d'enseignement permet à l'élève « de se développer de façon unique en raison de la création de conditions favorisant les expériences diverses. Toute décision prise dans chaque style favorise le développement d'objectifs

distincts » (Mosston et Ashworth, 2006, p. 14) chez l'élève. En résumé, chaque style demeure pertinent en fonction des objectifs poursuivis par l'enseignant et ils sont tous égaux. De plus, les lignes pointillées entre chaque lettre de la figure 6 illustrent la perméabilité de chacun des styles d'enseignement par rapport à l'autre, c'est-à-dire que l'enseignant peut passer d'un style à l'autre selon les décisions qu'il prend pour favoriser les apprentissages (Goldberger, Ashworth et Byra, 2012). Les différents styles d'enseignement du spectre sont identifiés et décrits dans le tableau 3.

#### **4.1 Les styles d'enseignement en fonction des théories de l'apprentissage**

Il est important de mentionner que les styles d'enseignement, qui sont en fait des pratiques d'enseignement, sont influencés par les théories de l'apprentissage des programmes (Banville et al., 2003) et par les conceptions que les enseignants ont de l'apprentissage. En fait, dépendamment de la théorie de l'apprentissage influençant l'enseignant, celui-ci mettra en œuvre des styles d'enseignement différents. À cet effet, le regroupement des styles reproductifs s'inscrit davantage dans les théories de l'apprentissage behavioriste et cognitiviste, tandis que le regroupement des styles productifs s'inscrit davantage dans les théories constructiviste et socioconstructiviste comme l'illustre la figure 7. Cependant, il est crucial de mentionner qu'il est possible qu'un enseignant qui croit qu'il est important de remettre l'apprentissage entre les mains des élèves décide de prendre en charge les décisions liées à la tâche à cause de toute sorte de contrainte (manque de temps, surcharge des programmes, problème de gestion de classe, entre autres).

Tableau 3  
Les styles d'enseignement

STYLES REPRODUCTIFS (A à E)	STYLES PRODUCTIFS (F à K)
<p><b>A – Commande</b> : L'enseignant décompose une habileté en différentes parties et démontre la bonne façon d'exécuter l'habileté. Les élèves tentent de bouger au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande. L'enseignant fournit une rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle présenté par l'enseignant.</p> <p><b>B – Pratique</b> : L'enseignant organise plusieurs stations dans le gymnase et les élèves travaillent sur différentes parties d'une habileté ou différentes habiletés. Les élèves passent d'une station à l'autre et exécutent les tâches à leur rythme. L'enseignant circule et aide les élèves lorsque nécessaire.</p> <p><b>C – Réciproque</b> : Deux élèves travaillent ensemble à une tâche élaborée par l'enseignant. Un élève pratique pendant que l'autre lui donne de la rétroaction. Les élèves pourraient utiliser une liste de vérification afin de se donner des rétroactions pertinentes.</p> <p><b>D - Auto-vérification</b> : Les élèves travaillent individuellement à une tâche et vérifient leur travail. L'enseignant peut fournir une liste de vérification pour permettre aux élèves de s'auto-corriger pendant l'apprentissage de la tâche.</p> <p><b>E – Inclusion</b> : L'enseignant développe une tâche d'apprentissage comprenant différents niveaux de difficulté. Les élèves décident à quel niveau de difficulté ils veulent travailler. Les élèves peuvent décider de rendre la tâche plus facile ou difficile en changeant de niveau pour qu'elle convienne à leur niveau de compétence.</p>	<p><b>F - Découverte guidée</b> : L'enseignant demande aux élèves de découvrir la solution à un problème moteur. L'enseignant pose une série de questions spécifiques aux élèves. Par la suite, les élèves fournissent des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la réponse que l'enseignant voulait leur faire découvrir.</p> <p><b>G - Découverte convergente</b> : Les élèves tentent d'apprendre une nouvelle habileté ou concept en utilisant un raisonnement logique. L'enseignant pose une question et les élèves tentent de raisonner et de trouver différentes solutions. En utilisant un raisonnement critique pour trouver des solutions à la question, les élèves découvrent la seule bonne réponse.</p> <p><b>H – Découverte divergente</b> : L'enseignant demande aux élèves de découvrir la solution à un problème moteur. Les élèves tentent de découvrir différentes solutions motrices à la question posée par l'enseignant. Il existe plusieurs façons de répondre à la question correctement.</p> <p><b>I - Programme individuel</b> : L'enseignant choisit le sujet général d'étude, mais l'élève prend la plupart des décisions quant aux expériences d'apprentissage. L'élève décide ce qui sera appris selon les consignes et les directives de l'enseignant et développe son programme d'apprentissage personnalisé tout en consultant l'enseignant.</p> <p><b>J - Initiative de l'élève</b> : L'élève décide ce qui sera appris et comment cela sera appris. L'enseignant et l'élève développent des critères de base, mais c'est l'élève qui décide quoi apprendre et comment l'apprendre. L'enseignant peut fournir de l'information si l'élève en a besoin.</p> <p><b>K - Auto-enseignement</b> : L'élève prend toutes les décisions en ce qui concerne l'apprentissage de nouveau matériel / nouvelle matière. L'élève peut même décider si l'enseignant doit être inclus dans le processus ou non. L'enseignant accepte les décisions de l'élève au regard de son apprentissage.</p>

Traduit de Cothran, Kulinna et Ward, 1999 dans Banville et al., 2004, p. 46-47.

Il faut éviter de produire l'équation simpliste suivante : un enseignant qui utilise le style d'enseignement A- Commande est behavioriste. Il se peut que le style d'enseignement le plus approprié selon la tâche proposée en fonction du contexte soit ce style, même si l'enseignant a une conception socioconstructiviste de l'éducation physique.

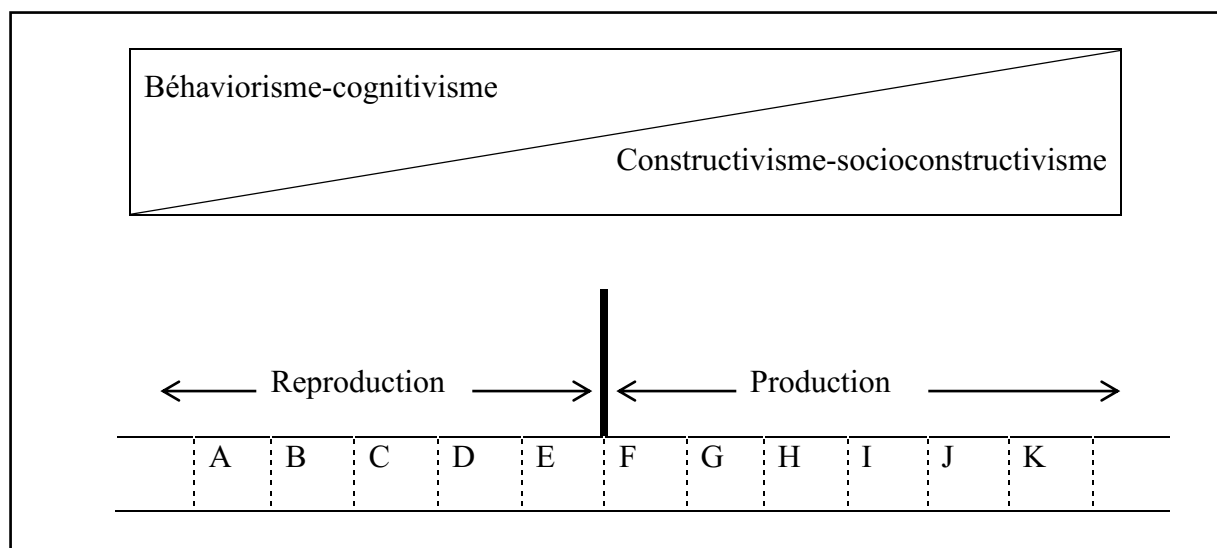


Figure 7. Les théories de l'apprentissage et le spectre des styles d'enseignement

D'un côté, un enseignant qui est conscient de la théorie de l'apprentissage qui l'anime peut sélectionner un style d'enseignement en conséquence. Par exemple, enseignant qui veut absolument s'inscrire dans le socioconstructivisme privilégie alors des styles productifs. D'un autre côté, sans être pleinement conscient de l'influence d'une théorie de l'apprentissage en particulier, un enseignant peut sélectionner un style d'enseignement et le mettre en œuvre puisqu'il répond à ses objectifs pédagogiques. Ainsi, il s'inscrit (de façon consciente ou inconsciente) dans l'une des théories de l'apprentissage présente en EPS comme le constructivisme, le socioconstructivisme, le cognitivisme et le behaviorisme, entre autres.

D'après le PFEQ, le constructivisme explique « la connaissance comme résultante des actions, réelles, puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites » (Gouvernement du Québec, 2006c, p. 9). L'enseignant qui s'inscrit dans cette théorie de l'apprentissage offre des situations qui permettent à l'élève d'élaborer des représentations adéquates du monde puisque celui-ci construit et organise ses connaissances lui-même par ses actions (Vienneau, 2017). La théorie constructiviste privilégie des méthodes pédagogiques comme l'apprentissage par problèmes ouverts et l'étude de cas. Le regroupement productif et ses styles d'enseignement seraient alors déployés. Par exemple, l'enseignant d'EPS de cinquième secondaire qui voudrait enseigner la course d'élan en volleyball en utilisant seulement deux pas pourrait donner cette consigne aux élèves : « Bon, maintenant les élèves, je vous demande d'attaquer un ballon rapide au poste central suite au contre que vous avez effectué ». En mettant en place ce problème au sein d'une tâche en utilisant le style d'enseignement G- découverte convergente, l'enseignant pousse les élèves à trouver une solution. Les élèves qui réussiront la tâche auront alors trouvé la solution d'un nouveau savoir-faire sans recevoir de façon explicite les consignes de l'enseignant sur le savoir-faire à développer, c'est-à-dire la course d'élan de l'attaque à deux pas.

Le socioconstructivisme, de son côté, « souligne la nature éminemment sociale de la pensée et de l'apprentissage, les concepts étant des outils sociaux qui soutiennent l'échange de points de vue et la négociation de significations » (Gouvernement du Québec, 2006c, p. 9). Les tenants de cette théorie organisent des tâches propices au dialogue en vue de résoudre des conflits



sociocognitifs, car les élèves co-construisent leurs connaissances en confrontant leurs représentations à celles des autres (Vienneau, 2017). L'apprentissage par projets, les discussions, les tâches et les travaux réalisés en équipe sont des méthodes pédagogiques pouvant s'inscrire dans le socioconstructivisme. Dans ce cas, des styles d'enseignement des regroupements productif et quelques-uns des styles d'enseignement reproductifs s'inscriraient dans cette théorie de l'apprentissage. Dans un cours d'EPS, cela pourrait se traduire par une tâche mise en place par l'enseignant qui amène une équipe de cinq joueurs en mini-volleyball à élaborer une stratégie offensive (placement en carré ou en losange) et une stratégie défensive (un ou deux contreurs) avant la joute d'un match. Il s'agirait alors du style d'enseignement H- découverte divergente. Il serait aussi possible pour l'enseignant de mettre en œuvre le style d'enseignement C- Réciproque afin de favoriser l'acquisition de la touche au volleyball.

Quant à lui, le cognitivisme « s'efforce de rendre compte des processus permettant à un individu d'intégrer de nouveaux savoirs à son système de connaissances et de les utiliser dans de nouveaux contextes » (Gouvernement du Québec, 2006c, p. 9). Les enseignants s'inscrivant dans cette théorie présentent l'information de façon structurée, hiérarchique et déductive parce que les élèves traitent et emmagasinent de nouvelles informations de façon organisée (Vienneau, 2017). Les méthodes pédagogiques mises de l'avant par les enseignants influencés par le cognitivisme sont les exposés magistraux et la résolution de problèmes fermés. Les styles d'enseignement provenant du groupement reproductif seraient alors mis de l'avant. Par exemple, suite à l'exposé magistral de l'enseignant portant sur les différentes règles régissant le sport collectif du volleyball, chaque étudiant devrait compléter individuellement des questions apparaissant dans un cahier

d'exercices. Ces questions permettraient à l'étudiant de résoudre des problèmes ayant seulement une réponse grâce à des questions comme : « mis à part les officiels (majors et mineurs), qui doit également signer la feuille de match? »; « combien de fois le libero peut entrer et sortir du terrain durant une manche? »; « quelle est la dimension d'un terrain de volley-ball intérieur? ».

Enfin, le behaviorisme considère l'apprentissage comme l'établissement d'une relation stable entre la réponse souhaitée et les stimuli présentés (Vienneau, 2017). Cette relation se nomme conditionnement opérant et s'effectue à l'aide de renforcements positifs et négatifs. Cette théorie de l'apprentissage est derrière les styles d'enseignement A- Commande et B- Pratique se trouvant dans le groupement reproductif des styles d'enseignement. Par exemple, l'enseignant qui enseigne des mouvements de karaté dans une classe grâce au style d'enseignement A- Commande, dans lequel l'enseignant dirige entièrement les élèves, se positionne devant les élèves et demande de reproduire les mouvements qu'il exécute (réponse souhaitée) propose une tâche s'inscrivant dans le behaviorisme, surtout s'il émet des rétroactions positives ou négatives (stimuli présentés) aux élèves qui effectuent les mouvements demandés.

Il est important de relever la présence des trois théories de l'apprentissage du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b), car elles pourraient influencer la façon dont les enseignants enseignent par l'utilisation de différents styles d'enseignement (Banville et al., 2003; Cothran et al., 2005) et cela peut permettre d'explicitier les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés. Aussi, il ne faut pas négliger la place importante qu'a occupé et occupe encore aujourd'hui le behaviorisme dans la discipline de l'éducation physique (Macdonald, 2013).

Bien sûr, il existe d'autres théories de l'apprentissage pouvant mener à l'utilisation de styles d'enseignement. Toutefois, seulement celles énumérées précédemment seront prises en considération dans cette étude puisque les trois premières sont présentes dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b) et le comportementisme a grandement influencé l'ancien Programme d'éducation physique au secondaire (Gouvernement du Québec, 1981) et cette théorie demeure présente dans les cours d'éducation physique (Macdonald, 2013).

#### **4.2 Le spectre des styles d'enseignement au sein du modèle intégrateur**

Par sa richesse conceptuelle, l'ajout du spectre des styles d'enseignement au modèle intégrateur permet de jeter un regard sur la façon d'enseigner des enseignants, sur le comment. Aussi, il offre la possibilité de révéler l'orientation pédagogique privilégiée par les enseignants, soit la reproduction d'objets de savoir aux tendances behavioriste et cognitiviste ou la production d'objets de savoir aux tendances constructiviste et socioconstructiviste et ainsi le rattacher au PFEQ. De plus, le spectre des styles d'enseignement permet de répondre au troisième objectif de l'étude qui est d'identifier et de décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs. Cet objectif est justifié par l'absence d'étude, à notre connaissance, qui fait état de la façon dont les objets de savoir sont enseignés dans des cours de sports collectifs depuis la réforme qui a mené à la mise en place du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b) au secondaire en 2006.

En ce qui concerne l'emplacement de l'abréviation SSE pour spectre des styles d'enseignement (figure 8), elle est positionnée dans la zone de relation de l'enseignant d'EPS et des objets de savoir. Ainsi, les styles d'enseignement sont réfléchis par l'enseignant lors de la planification de cours et ils sont mis en œuvre en présence des élèves pendant le cours. Il est important de noter qu'il est tout à fait possible d'observer le style d'enseignement déployé par l'enseignant sans observer les élèves. Pour ce faire, il suffit de tenir compte des décisions qu'il prend dans les différentes phases d'apprentissage et des explications qu'il fournit aux élèves, en plus des comportements d'enseignement qu'il adopte durant la tâche (rétroactions, arbitres, entre autres). Cela fait en sorte qu'il est possible d'évacuer l'élève du modèle intégrateur.

Par ailleurs, il est possible que les styles d'enseignement soient influencés par les objets de savoir enseignés et que les styles d'enseignement évoluent pendant le cours, dépendamment des décisions prises par l'enseignant durant les tâches. L'inverse est aussi plausible, c'est-à-dire qu'en fonction d'un objet de savoir à enseigner, un enseignant peut décider d'opter pour un style d'enseignement plutôt qu'un autre. Par conséquent, le quatrième objectif de l'étude permet de connaître la relation qui existe entre les objets de savoir et les styles d'enseignement, car il vise à identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés.

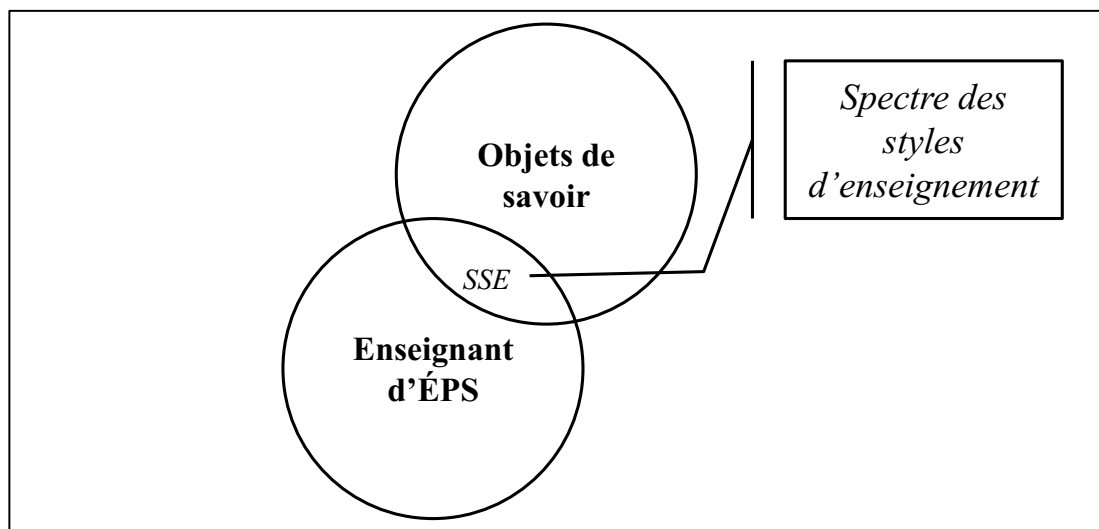


Figure 8. Le spectre des styles d'enseignement au sein du modèle intégrateur

La prochaine section présente le modèle intégrateur et toutes ses composantes permettant de décrire l'enseignement de l'éducation physique en fonction des objectifs de cette étude.

## 5. LE MODÈLE INTÉGRATEUR DE L'ÉTUDE

Pour débiter, la trame de fond du modèle proposé est composée du système didactique qui a été modifié pour conserver deux concepts fondamentaux qui sont les objets de savoir et l'enseignant d'EPS. Ensuite, le modèle intégrateur de l'étude (figure 9) inclut les objets de savoir provenant de la Progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2010), la transposition didactique interne (Martinand, 1986) et le spectre des styles d'enseignement (Mosston et Ashworth, 2008). Ainsi, le modèle contient trois cadres conceptuels permettant de répondre à

l'ensemble des objectifs de l'étude. La Progression des apprentissages est le cadre conceptuel permettant d'opérationnaliser les objets de savoir et d'identifier et de décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs (objectif 1). La transposition didactique interne est le cadre conceptuel didactique, qui permet d'identifier et de décrire les objets de savoir enseignés (objectif 1) et surtout, d'identifier et d'explicitier les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés (objectif 2). Le modèle contient également un concept pédagogique, le spectre des styles d'enseignement, qui permet d'observer et de décrire précisément le comment, à savoir la façon dont l'enseignant d'EPS enseigne les objets de savoir aux élèves par l'utilisation des styles d'enseignement (objectif 3). L'objectif 4, qui vise à identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés, est atteint grâce à l'utilisation d'entrevues menées sur le spectre des styles d'enseignement qui sont expliquées dans la démarche méthodologique du prochain chapitre.

La force du modèle de cette étude réside dans le fait qu'il permet de considérer à la fois le quoi et le comment. Il palie alors à : a) la faiblesse d'un modèle didactique principalement centré sur les objets de savoir (Marsenach, 1991), qui laisse de côté le « comment » et à b) la faiblesse d'un modèle pédagogique principalement centré sur l'intervention et les méthodes de l'enseignant (Legendre, 2005), qui laisse de côté le « quoi ». Il est alors possible, lors de l'analyse des résultats, de révéler des liens entre les objets de savoir enseignés et les styles d'enseignement employés pour enseigner ceux-ci. Ces liens sont grandement intéressants, car il n'existe aucune étude à notre connaissance qui les révèle.

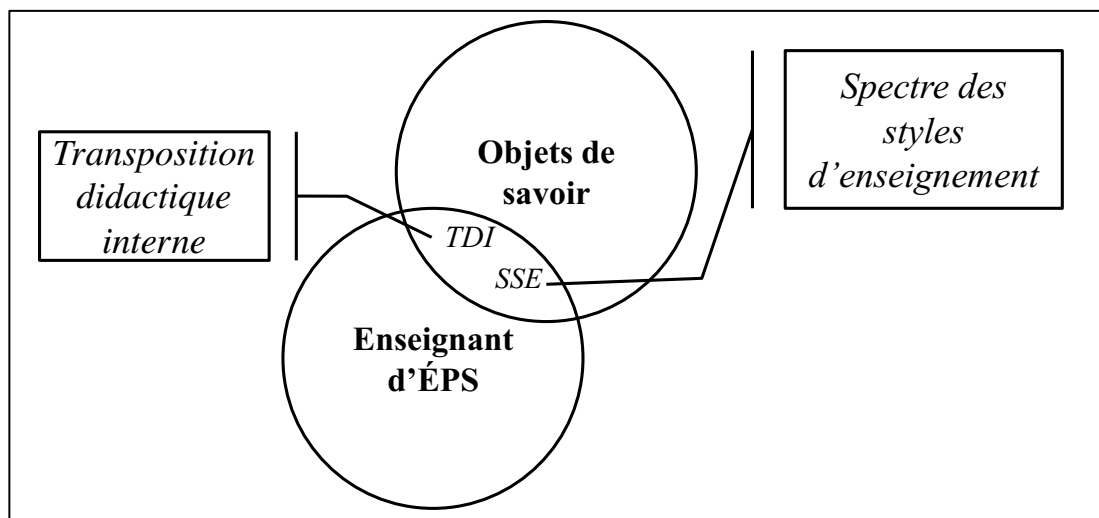


Figure 9. Le modèle intégrateur de l'étude

L'opérationnalisation du modèle est expliquée dans le prochain chapitre portant sur la méthodologie

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce quatrième chapitre expose la méthodologie qui a été employée dans cette étude, sachant qu'elle visait à identifier et décrire les objets de savoir enseignés et comment ils l'étaient, en plus des motifs expliquant les choix des enseignants d'EPS à propos du quoi et du comment. D'abord, l'approche méthodologique et les choix liés aux participants sont expliqués. Ensuite, il est question de la démarche, des techniques et des instruments de collecte de données ainsi que des analyses. Pour terminer, la triangulation et les considérations éthiques sont présentées.

#### **1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Puisque cette étude visait à : a) identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs, b) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés, c) identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs et d) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés, une approche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000) a été privilégiée. La définition proposée par Savoie-Zajc (2000) décrit la recherche qualitative/interprétative comme ceci :



Forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associée aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectif, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats. (Savoie-Zajc, 2000, p. 176)

L'auteure ajoute aussi que « le terme qualitatif attribue en quelque sorte à la recherche les caractéristiques afférentes aux types de données utilisées, soit des données qui se mesurent difficilement : des mots [...], des comportements » (Savoie-Zajc, 2011, p. 126), tandis que le terme interprétatif désigne le courant épistémologique. « Ce courant est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus; il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes » (Savoie-Zajc, 2011, p. 126). Le choix de cette approche méthodologique a influencé directement les techniques, instruments et outils de collectes de données qui pouvaient être nombreux, car la recherche qualitative/interprétative est éclectique dans la sélection de ceux-ci (Denzin et Lincoln, 2005).

Les choix de l'approche méthodologique, des outils et techniques de collecte de données ainsi que des types d'analyses ont mené à la méthode de recherche.

Plus particulièrement, la méthode de recherche qui a été sélectionnée est l'étude de cas. Parmi les nombreuses études de cas qui étaient possibles de mettre en place telles que l'étude de cas intrinsèque, instrumentale ou multiple (Stake, 1994), celle qui a été retenue est l'étude de cas

multiples (Yin, 2014). Cette dernière a permis de « traiter plusieurs cas qui représentent un phénomène, une population, une condition générale, et qui servent à mettre au jour une ou plusieurs caractéristiques communes » (Karsenti et Demers, 2011, p. 236). Grâce à l'utilisation de l'étude de cas multiples, il a été possible de mettre en lumière les similitudes et les divergences entre les différents cas de l'étude tout en expliquant les particularités spécifiques de ces derniers.

## 2. PARTICIPANTS

Les participants de cette étude s'inscrivent dans la population des enseignants d'EPS du secondaire québécois. Le tableau 4 présente les caractéristiques de cette population. Selon les statistiques du Gouvernement du Québec (2016), plus de 1 800 enseignants d'EPS intervenaient dans les écoles secondaires québécoises en 2013-2014. Parmi eux, 1 366 occupaient un emploi permanent tandis que 490 avaient un emploi non permanent. Plus spécifiquement, 80,6 % du personnel permanent était composé d'hommes pour seulement 19,4 % de femmes. Toutefois, cette proportion diminuait légèrement chez le personnel non permanent puisque 68,4 % étaient des hommes alors que 31,6 % étaient des femmes.

Tableau 4  
Caractéristiques des enseignants d'EPS de l'ordre d'enseignement secondaire en 2013-2014

	Personnel permanent		Personnel non permanent		Total
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	
	1101	265	335	155	
	(80,6 %)	(19,4 %)	(68,4 %)	(31,6 %)	
Total	1366		490		1856
	(73,6 %)		(26,4 %)		

Gouvernement du Québec, 2016

## 2.1 Échantillonnage

Selon Punch (2005), le type d'échantillon utilisé en recherche qualitative est plutôt délibéré, par choix raisonné, en fonction d'un nombre relativement petit d'individus étudiés en profondeur dans leur contexte. La recherche qualitative priorise alors les participants par les expériences et les événements qu'ils rapportent. La sélection doit permettre d'obtenir un échantillon qui représente bien le phénomène à l'étude dans un contexte particulier. Selon Houser (2008), les principaux paramètres à prendre en considération dans l'échantillonnage qualitatif sont : a) les caractéristiques des individus invités à participer, b) le milieu dans lequel évoluent ces individus et c) leurs expériences personnelles.

Par conséquent, la méthode d'échantillonnage retenue était de type non-probabiliste par choix raisonné et avait pour but de sélectionner des participants possédant les caractéristiques recherchées pour l'étude (Fortin, 2010) grâce à des critères d'inclusion. Les critères d'inclusion

(Gagnon, 2005) visaient à identifier cinq enseignants ayant les caractéristiques suivantes : a) détenant un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique, b) œuvrant à l'enseignement au secondaire et c) enseignant des sports collectifs. Puisque les tentatives pour procéder à la recherche dans des écoles secondaires publiques ont échoué, l'étude a été menée dans des écoles secondaires privées<sup>3</sup>. Le recrutement des participants a eu lieu à la suite de l'obtention de l'attestation de conformité du Comité d'éthique de la recherche en Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (annexe B).

## **2.2 Le contexte de l'étude**

Dans la présente étude, il faut mentionner que les deux écoles secondaires participantes sont des institutions privées ayant des vocations sportives. L'école A, comme l'école B, se démarquent par une offre de concentrations sportives leur permettant de proposer un parcours scolaire qui se veut différent d'une école secondaire dite « régulière », sans concentration. Par exemple, les concentrations permettent aux élèves de pratiquer un sport chaque jour durant une période donnée (ex. : de 9 h à 10 h 30 ou de 13 h 10 à 14 h 40), en plus des cours d'EPS.

Ces écoles secondaires privées n'ont pas le même processus d'embauche des enseignants que les écoles secondaires publiques, c'est-à-dire qu'elles s'organisent pour embaucher des

---

<sup>3</sup> « Les écoles privées québécoises sont des organismes autonomes, sans but lucratif (OSBL), gérées par un conseil d'administration composé d'anciens élèves, de parents et de membres de la communauté. La principale différence entre l'école privée et l'école publique est son autonomie. Relevant du ministère de l'Éducation, elles déterminent leur projet éducatif, embauchent elles-mêmes leur personnel et ont un lien direct avec les parents de leurs élèves par le biais d'un contrat de service éducatif ». (Écoles privées du Québec, 2019).

enseignants d'EPS qui possèdent également des compétences particulières dans une activité sportive pour assurer la coordination et l'entraînement au sein de la concentration. Cette nuance est importante, car le profil professionnel des enseignants de l'étude devient spécifique. Ils ne sont pas embauchés uniquement en fonction de leurs compétences d'enseignant d'EPS, puisque les enseignants mentionnent lors des entrevues qu'ils occupent à la fois des fonctions d'enseignant et d'entraîneur sportif durant les heures de classe. À l'école B, cela fait partie de leur tâche et peut compter jusqu'à 70 % de celle-ci. C'est le cas de Maurice en hockey (20 %), de Kevin en football (50 %), de Luc en basketball (70 %) et Gael en volleyball (70 %). Cela implique que ces trois cas de l'étude occupent autant et même plus de temps en tant qu'entraîneur qu'en tant qu'enseignant en EPS dans leurs tâches professionnelles.

### **2.3 Caractéristiques des cinq participants de l'étude**

Cette section présente les caractéristiques des cinq participants de l'étude. Des pseudonymes ont été attribués aux enseignants afin de conserver leur anonymat. Quant à la provenance des cas, Christian provient de l'école secondaire privée A, tandis que Maurice, Kevin, Luc et Gael travaillent au sein du même département de l'école secondaire privée B. Les données présentées dans le tableau 5 proviennent des entrevues initiales de chacun des enseignants.

Tableau 5  
Portraits des participants de l'étude

Enseignants	Christian	Maurice	Kevin	Luc	Gael
École secondaire privée	A	B	B	B	B
Âge	33 ans	24 ans	50 ans	31 ans	28 ans
Années d'expérience au secondaire*	7 ans	2 ans	5 ans	4 ans	4 ans
Années d'expérience dans cette école	7 ans	2 ans	5 ans	4 ans	4 ans
Année de graduation	2008	2014	1992	2012	2011

### 2.3.1 *Christian, enseignant de secondaire II de l'école A*

Âgé de 33 ans, Christian enseigne depuis sept ans au sein de la même école privée au premier cycle du secondaire depuis l'année de sa graduation en 2008. Dans son école, Christian est responsable de l'activité sportive parascolaire du rugby. Il pratique ce sport collectif depuis ses années scolaires au secondaire, a été membre d'une équipe universitaire et demeure actif dans ce milieu à titre d'entraîneur de niveau secondaire et universitaire et de joueur au niveau civil compétitif. Le volleyball est le moyen d'action qu'il mobilise dans le cadre de cette étude et il considère que sa maîtrise en tant qu'enseignant de ce sport collectif est faible. En fait, son expérience avec ce moyen d'action se résume au cours de didactique du volleyball qu'il a suivi à l'université lors de sa formation initiale et n'a suivi aucune formation continue. Il est aussi important de mentionner que l'institution scolaire adhère au Programme d'éducation intermédiaire

(PEI) du Baccalauréat international<sup>4</sup>, un programme éducatif qui exige de la part des enseignants certaines modalités d'évaluation précises.

### 2.3.2 *Maurice, enseignant de secondaire V de l'école B*

Âgé de 24 ans, Maurice compte deux années d'expérience dans son école actuelle avec le niveau secondaire depuis qu'il a reçu son diplôme en 2014. Il enseigne une SAÉ à l'aide du moyen d'action du handball et affirme qu'il est à l'aise avec ce sport puisqu'il regroupe plusieurs principes d'action communs à de nombreux sports collectifs. En tant qu'entraîneur de hockey et ancien joueur, il mentionne qu'il connaît très bien ces principes. Maurice est coordonnateur et entraîneur de la concentration hockey dans son école et cela représente 20 % de sa tâche d'enseignement.

### 2.3.3 *Luc, enseignant de secondaire III de l'école B*

Âgé de 31 ans, Luc cumule quatre années d'expérience en enseignement au secondaire et enseigne depuis quatre ans dans l'école secondaire privée B depuis qu'il a obtenu son baccalauréat

---

<sup>4</sup> « Le Baccalauréat International (IB) a pour but de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel. À cette fin, l'IB collabore avec des établissements scolaires, des gouvernements et des organisations internationales pour mettre au point des programmes d'éducation internationale stimulants et des méthodes d'évaluation rigoureuses. Ces programmes encouragent les élèves de tout pays à apprendre activement tout au long de leur vie, à être empreints de compassion, et à comprendre que les autres, en étant différents, puissent aussi être dans le vrai. » (Organisation du Baccalauréat International, 2019, p. iv).

en 2012. Luc enseigne le moyen d'action du soccer qu'il connaît peu. Ayant été un joueur de calibre universitaire de basketball et étant actuellement un entraîneur de cette discipline sportive, il utilise des connaissances provenant de son sport de prédilection afin de les réinvestir dans le soccer. Il agit à titre de coordonnateur et d'entraîneur de la concentration basketball au sein de son institution et cela occupe 70 % de sa tâche.

#### *2.3.4 Kevin, enseignant de secondaire III de l'école B*

Kevin est âgé de 50 ans et cumule cinq années d'expérience même s'il a gradué en 1992. Cela s'explique par le fait qu'il a rapidement occupé des fonctions de direction pendant plus de 20 ans pour ensuite revenir en enseignement de l'EPS. Il enseigne au secondaire depuis 5 ans, mais il est à l'emploi de son institution scolaire depuis plus de 20 ans. Il cumule une importante expérience de coaching en football et en hockey. Il a été à la tête de plusieurs équipes de football de niveau secondaire dans les 20 dernières années. De plus, il est coordonnateur et entraîneur de la concentration football à son école et cela représente 50 % de sa tâche d'enseignant. Il demeure actif comme joueur de hockey et se considère sportif. Il enseigne le soccer comme moyen d'action.

#### *2.3.5 Gael, enseignant de secondaire IV de l'école B*

Gael a 28 ans et compte quatre années d'expérience en tant qu'enseignant en EPS à l'ordre d'enseignement secondaire depuis sa graduation en 2011. Gael est coordonnateur et entraîneur de



la concentration de volleyball et son expertise a grandement contribué à son embauche comme enseignant d'EPS dans son institution privée il y a de cela 4 ans. La plus grande partie de sa tâche d'enseignement (70 % du temps) est consacrée à l'entraînement des volleyeuses durant les heures de classe. Il est également entraîneur chef de niveau collégial. Durant la SAÉ observée, il enseigne le moyen d'action du ultimate, activité qu'il ne pratique pas et qu'il connaît sommairement.

### 3. DÉMARCHE, TECHNIQUES, INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES ET ANALYSES

Par la nature de l'étude de cas multiples, qui cherche à décrire, expliquer et comprendre des cas en profondeur, plusieurs techniques, instruments de collecte de données et méthodes d'analyse ont été mis en œuvre. Cette approche multi-méthodologique incluait une variété de sources d'informations et de techniques de collecte de données qualitatives dans le but d'améliorer le détail et la précision des données recueillies (Creswell et Creswell, 2018). Elle répondait ainsi aux considérations didactiques qui stipulent qu'il est impossible de véritablement accéder aux objets de savoir enseignés par les enseignants en utilisant seulement l'observation ou seulement des entrevues (Amade-Escot, 2014).

Pour appliquer cette approche, les techniques de collecte de données qui ont été utilisés sont : a) l'entrevue semi-dirigée, b) le recueil de documents et c) l'observation sont utilisées. La démarche de collecte de données était composée des phases 1 et 2 et s'est échelonnée sur une SAÉ entière auprès de cinq enseignants (figure 10). Pour alléger le texte, la démarche auprès d'un seul enseignant est présentée dans ce chapitre. La démarche méthodologique a été reproduite cinq fois.

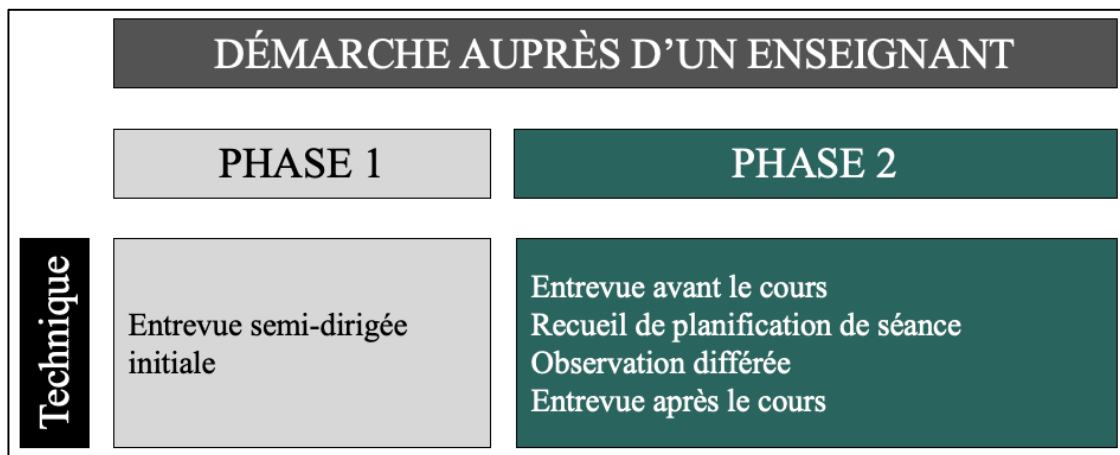


Figure 10. Démarche et techniques de collecte de données de l'étude

### 3.1 Démarche de collecte de données : phase 1

La démarche de collecte de données a débuté avec la phase 1 (figure 11). La technique de collecte de données consistait en une entrevue semi-dirigée initiale qui avait pour objectifs :

- a) d'identifier et décrire les objets de savoir enseignés lors de cours en sports collectifs,
- b) d'identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés,
- c) d'identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs et
- d) d'identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés.

L'entrevue a été analysée grâce à une démarche d'analyse de contenu qui est décrite plus loin dans le texte.

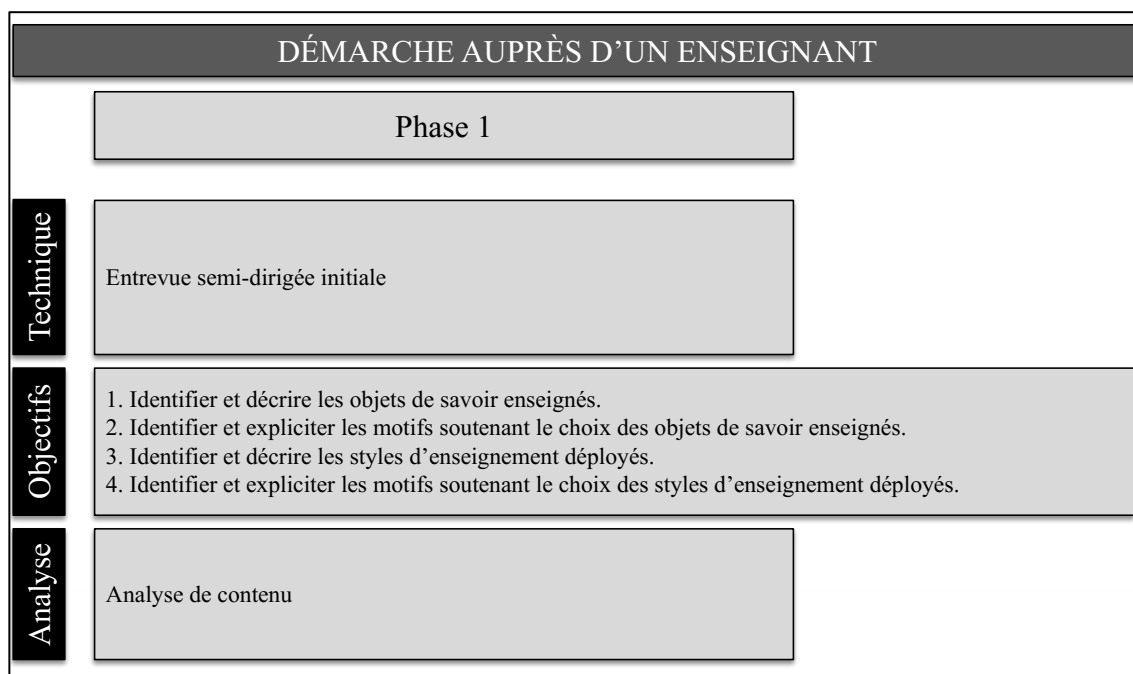


Figure 11. Démarche de collecte de données : phase 1

### 3.1.1 Technique de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée initiale

Dans la phase 1, une entrevue semi-dirigée initiale a été menée. Elle consistait en des interactions verbales animées de façon souple et qui avait pour but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux que le chercheur souhaitait explorer avec l'enseignant (Boutin, 1997; Savoie-Zajc, 2009).

L'entrevue initiale a été menée une seule fois auprès de chaque enseignant ( $n = 5$ ) et a été enregistrée à l'aide d'un iPhone 6 verrouillé par un code qui était connu seulement du chercheur. L'entrevue comportait trois parties illustrées à la figure 12.

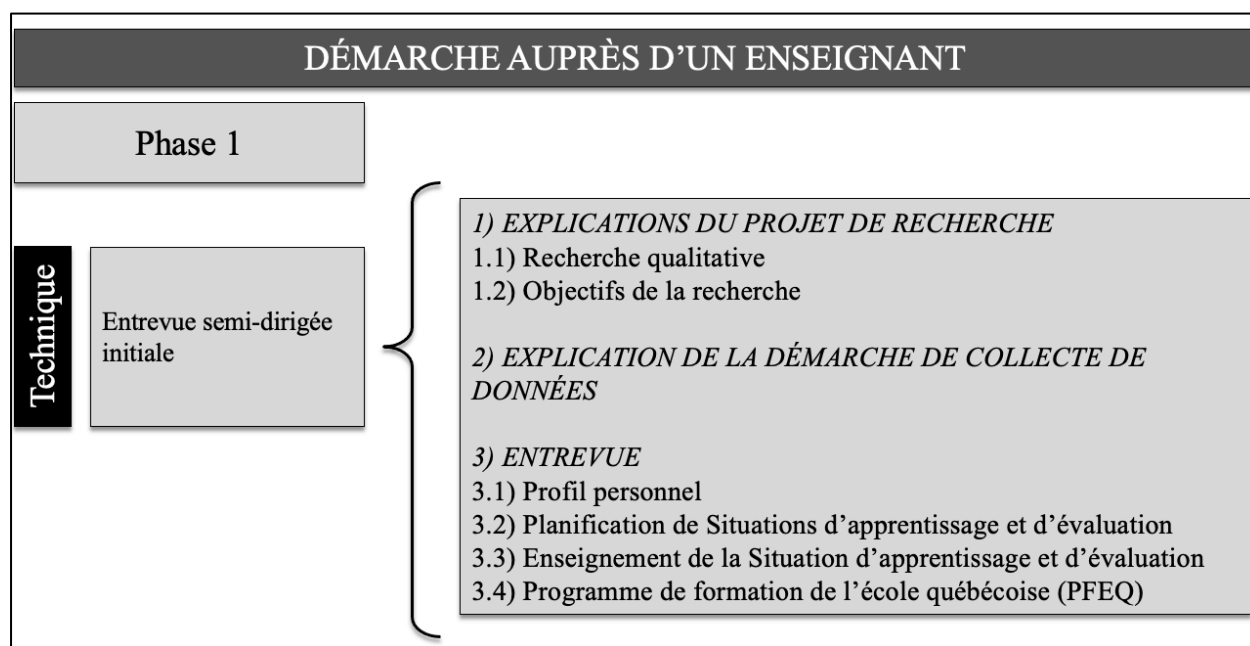


Figure 12. Détails de l'entrevue semi-dirigée initiale

Il faut aussi mentionner que l'analyse de l'entrevue initiale a permis de définir les termes employés par l'enseignant. Par exemple, si l'enseignant employait le terme habileté motrice et en donnait la définition qui correspondait à un savoir-faire dans le PFEQ, il était possible d'ajuster les questions des entrevues afin que le mot habileté motrice soit utilisé. Toutefois, lors des analyses, le terme habileté motrice était considéré comme le terme savoir-faire afin qu'il apparaisse dans la bonne catégorie.

La première partie a permis d'expliquer l'étude à chacun des enseignants, et ce individuellement. Durant ces explications, la méthode de recherche qualitative explicative/interprétative était expliquée afin que l'enseignant saisisse bien la posture épistémologique qui se veut descriptive et non évaluative ou prescriptive. Aussi, les objectifs de l'étude étaient clairement explicités et les liens avec la posture épistémologique étaient clairement démontrés. Cet exercice avait pour but de rassurer l'enseignant quant à la démarche scientifique qui consistait surtout à « prendre une photo » de sa pratique et de l'expliquer. Il devait comprendre qu'il n'était pas jugé ou évalué.

La deuxième partie permettait au chercheur d'informer l'enseignant quant à la démarche de collecte de données et l'implication qui était requise en lui expliquant les entrevues qu'il devait suivre lors de la phase 2. La deuxième partie permettait aussi à l'enseignant de saisir ce qu'il devait faire et le temps qu'il devait consacrer à cette étude. Si son intérêt de participer à l'étude se manifestait toujours après les deux parties de l'entrevue initiale, il y avait signature du formulaire de consentement pour ensuite procéder à l'entrevue initiale. C'est aussi à ce moment que le chercheur a distribué à l'enseignant les formulaires de consentement des élèves afin que leurs tuteurs acceptent qu'ils soient filmés dans le cadre de l'étude.

Plus précisément, l'entrevue initiale (annexe C) était composée de quatre catégories regroupant neuf questions. La première catégorie (3.1) visait à recueillir des informations générales sur l'enseignant comme son profil personnel, son âge, son nombre d'années d'expérience d'enseignement au niveau secondaire et l'année de sa graduation. La deuxième

catégorie (3.2) questionnait le processus de planification de la SAÉ afin de déterminer le temps qui était requis pour planifier et la façon dont était choisie le contenu enseigné. La troisième catégorie (3.3) portait sur l'enseignement de la SAÉ et questionnait les contenus qui étaient enseignés et la façon dont ils étaient enseignés, c'est-à-dire les styles d'enseignement privilégiés. La dernière catégorie (3.4) du guide de l'entrevue initiale poursuivait l'objectif de situer le niveau de connaissance de l'enseignant à propos du PFEQ et de la Progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2010).

### *3.1.2 Analyse des données : l'analyse de contenu*

En ce qui concerne l'analyse, toutes les entrevues réalisées avec les enseignants ont été intégralement retranscrites pendant le processus de collecte de données afin de procéder à une stratégie d'analyse mixte (Landry, 1998). Cette stratégie était composée d'une analyse déductive et inductive. L'analyse déductive a fait en sorte qu'une partie des catégories analytiques a dérivé d'un ou plusieurs cadres conceptuels. L'analyse inductive (tableau 6) a fait en sorte qu'une autre partie des catégories provenait des données analysées. Plus précisément, les données qualitatives recueillies à l'aide des entrevues semi-dirigées ont été traitées à l'aide de l'analyse de contenu décrite par L'Écuyer (1990) qui est:

une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié par l'application d'un système dit de codage/décodage conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, pertinentes, objectives et clairement définies) dans lesquelles divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes

rigoureusement suivies dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une description scientifique détaillée amène à comprendre la signification exacte du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé. (p. 62)

Tableau 6  
Type d'analyse de contenu selon les questions de l'entrevue initiale

Questions	Analyse déductive	Analyse inductive
1. Quel est votre âge?	X	
2. Combien d'années d'expérience comptez-vous spécifiquement au niveau secondaire en EPS?	X	
3. En quelle année avez-vous complété votre formation initiale en EPS?	X	
4. Quelle est la mission de l'école?		X
5. Quelles sont les finalités de l'éducation physique et à la santé?		X
6. Quelles sont les finalités de l'enseignement des sports collectifs?		X
7. Quelle est votre philosophie d'enseignement?		X
8. Quelle est votre vision du rôle de l'éducateur physique?		X
9. Combien de temps consacrez-vous à la planification de la SAÉ observée dans cette étude?	X	
9.1 Est-ce le temps habituel que vous consacrez à la planification d'une SAÉ?	X	
10. Comment choisissez-vous le contenu de formation, ce que vous enseignez dans vos SAÉ?	X	
10.1 Sur quelle base choisissez-vous ce contenu?		X
		X

---

11. Qu'est-ce que vous enseignerez (quels contenus) dans la SAÉ qui sera observée dans le cadre de cette étude?	X
12. Comment, de quelle façon allez-vous enseigner les objets de savoir choisis dans votre SAÉ? 12.1. Expliquez les motifs qui justifient vos choix.	X
13. Quel est votre niveau de connaissance du PFEQ en lien avec les sports collectifs?	X
1- Je ne le connais pas du tout 2- Je le connais peu 3- Je le connais un peu 4- Je le connais bien 5- Je le connais très bien 6- Je le connais parfaitement	X
13.1. Décrivez ses grandes lignes.	
14. Quel est votre niveau de connaissance de la Progression des apprentissages?	X
1- Je ne le connais pas du tout 2- Je le connais peu 3- Je le connais un peu 4- Je le connais bien 5- Je le connais très bien 6- Je le connais parfaitement	X
15. Décrivez ses grandes lignes.	X
16. Comment l'utilisez-vous?	X
17. Est-ce que vous consultez vos collègues des autres cycles à propos de la Progression des apprentissages?	X

---

L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) était composée de six étapes : a) la lecture préliminaire et l'établissement d'une liste des énoncés, b) le choix et la définition des unités de



classification, c) le processus de catégorisation et de classification, d) la quantification et le traitement statistique, e) la description scientifique et f) l'interprétation des résultats.

La première étape consistait à lire tous les verbatim des entrevues afin d'obtenir une vue d'ensemble de ceux-ci. Il s'agissait d'une préanalyse qui permettait d'orienter le travail d'analyse à effectuer lors des prochaines étapes. Par conséquent, cette étape permettait d'analyser toutes les entrevues afin de repérer les objets de savoir et les styles d'enseignement mentionnés par les enseignants. De plus, d'autres informations pertinentes permettant d'identifier et d'explicitier les motifs soutenant les choix des objets de savoir enseignés et des styles d'enseignement déployés pouvaient être relevées. Concrètement, le tableau 6 indique quelles sont les questions qui ont été analysées de façon déductive et inductive.

Voici deux questions exemplifiant les analyses déductive et inductive. La catégorie de la première question était le nombre d'années qui correspondait à l'âge du participant. Il s'agissait alors d'une analyse déductive, car la catégorie était connue avant même de poser la question. Quant à elle, la question 4 a été analysée de façon inductive car les catégories permettant de classer comment le choix des contenus est réalisé étaient inconnues et pouvaient varier d'un individu à l'autre.

La deuxième étape permettait de regrouper les énoncés concernant les objets de savoir et les styles d'enseignement. Cette façon de catégoriser les différents énoncés correspond au modèle fermé de L'Écuyer (1987). Ce modèle est relié à des catégories prédéterminées et préalables à

l'analyse de contenu, donc déductif. Ainsi, les énoncés étaient identifiés et rassemblés selon des catégories identifiées avant l'analyse selon les cadres conceptuels mobilisés. Dans cette étude, les énoncés ont été regroupés selon leur rapport direct et univoque aux objets de savoir de la Progression des apprentissages (annexe A) et aux styles d'enseignement (tableau 3). Cependant, cette façon d'analyser, grâce à des catégories prédéterminées, ne tient pas toujours compte de l'ensemble des données recueillies (L'Écuyer, 1987), car elle s'effectue en fonction des catégories identifiées préalablement. Or, la lecture préliminaire des entrevues a mené à l'identification de motifs inattendus soutenant les choix des objets de savoir enseignés et des styles d'enseignement déployés. Par exemple, certaines réponses émises par les enseignants n'étaient pas directement en lien avec le PFEQ, la Progression des apprentissages et le spectre des styles d'enseignement. Dès lors, ces énoncés ont été analysés à partir du modèle ouvert (L'Écuyer, 1987) en regroupant les éléments qui avaient un sens commun afin de créer de nouvelles catégories. Par exemple, de manière déductive, il était possible d'établir une catégorie « PFEQ » pour la question 10, car certains enseignants consultaient le PFEQ pour sélectionner les objets de savoir à enseigner. Toutefois, il y avait d'autres influences qui poussaient ceux-ci à sélectionner un objet de savoir plutôt qu'un autre et ces influences devenaient alors des titres de catégories trouvées de façon inductive.

La troisième étape d'analyse permettait d'identifier des sous-catégories d'objets de savoir en prenant l'ensemble des énoncés assignés aux objets de savoir de la Progression des apprentissages et en les subdivisant afin de faire ressortir l'ensemble des sous-catégories présentes. Par exemple, la catégorie action de manipulation (F) de la Progression des apprentissages (annexe

A) a été subdivisée en F1 qui regroupe des actions comme lancer un ballon et effectuer un service au volleyball, entre autres.

La quatrième étape permettait de quantifier les catégories et les sous-catégories en fonction des résultats obtenus. C'est à ce moment que des tableaux contenant l'ensemble des données analysées ont été créés afin de procéder à des analyses statistiques. Des statistiques descriptives (fréquences, moyennes) sont utilisées afin de décrire les résultats pour déterminer l'occurrence des objets de savoir enseignés et des styles d'enseignement déployés par les enseignants.

La cinquième étape a permis de procéder à la description des résultats obtenus à l'aide de l'ensemble des entrevues en dressant le portrait des SAÉ enseignés par les enseignants de l'étude.

La dernière étape, l'interprétation des résultats, a permis de répondre aux objectifs de l'étude. C'est à ce moment que les résultats ont été interprétés en fonction de chacun des cas de l'étude et en tenant compte des résultats obtenus à l'aide de l'ensemble des techniques de collecte de données.

Une fois l'entrevue initiale complétée, la démarche de collecte de données s'est poursuivie durant la SAÉ d'un sport collectif grâce à la phase 2.

### **3.2 Démarche de collecte de données : phase 2**

La phase 2 consistait en l'observation et la description d'une SAÉ, qui est une planification regroupant plusieurs cours et qui est définie comme un ensemble d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé afin de lui permettre d'acquérir et de développer un ou plusieurs objets de savoir. L'annexe D présente l'exemple de deux SAÉ de cours recueillies auprès de deux enseignants de l'étude. Pour les enseignants, la SAÉ permet d'assurer le suivi de l'acquisition et du développement des objets de savoir. La durée d'une SAÉ était variable (5 à 12 cours). Puisque cinq enseignants participaient à cette étude, cinq SAÉ de sports collectifs du secondaire ont été recueillies et observées. La même démarche de collecte de données a été effectuée pour chaque cours au sein d'une SAÉ. Le nombre de cours est fixé à six pour exemplifier la phase 2. Cette phase regroupe trois périodes : a) avant le cours, b) pendant le cours et c) après le cours (figure 13).

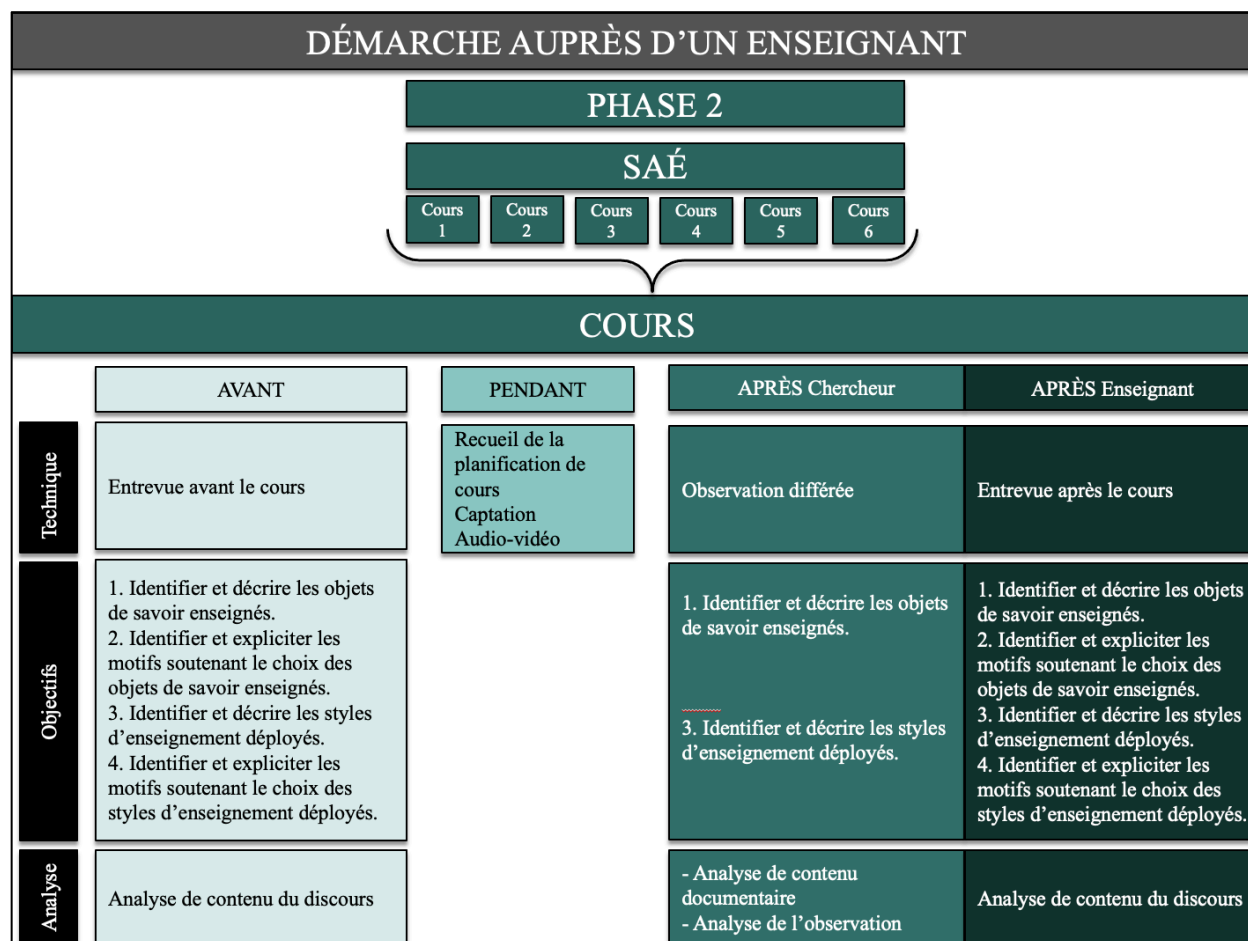


Figure 13. Démarche de collecte de données : phase 2

### 3.2.1 Avant le cours

Avant le cours, c'est-à-dire 24 heures et au-delà, l'enseignant a passé une entrevue téléphonique au moment qui lui convenait afin d'être en mesure de répondre aux objectifs suivants : a) d'identifier et décrire les objets de savoir enseignés lors de cours en sports collectifs,

b) d'identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés,  
 c) d'identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs et  
 d) d'identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés. Une analyse de contenu a ensuite été réalisée pour l'entrevue avant le cours.

### *3.2.1.1 Technique de collecte de données : l'entrevue avant le cours*

L'entrevue est une technique de collecte de données qui a pour but de recueillir, au moyen d'échanges verbaux, les perceptions d'individus sur un thème qui est en rapport avec ce qu'ils vivent pendant le processus d'interaction (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988).

L'enseignant a répondu à une série de questions au moment qui lui convenait 24 heures et au-delà avant le cours observé lors d'une entrevue téléphonique. L'enseignant devait informer le chercheur du moment choisi pour procéder à l'entrevue. De cette façon, il était possible de laisser une grande liberté à l'enseignant qui pouvait choisir le moment le plus opportun selon lui pour passer l'entrevue, sans restriction de lieu ou de temps qui pouvait survenir dans le cas où l'entrevue aurait eu lieu avant son cours dans son gymnase.

Dans un autre ordre d'idées, il faut rappeler que l'ensemble des guides d'entrevue de cette étude ont été construits en fonction de la terminologie utilisée par les enseignants lors des entrevues initiales. Par exemple, si l'enseignant utilisait le terme « éducatif » pour désigner la période de

temps durant laquelle il enseignait, il était inscrit « éducatif » au lieu de « tâche » dans le guide. Il en était de même pour le terme « objet de savoir » si l'enseignant utilisait plutôt les termes « habiletés motrices » ou « actions motrices ». L'utilisation de la terminologie de l'enseignant a permis d'éviter une confusion qui aurait pu être provoquée par une terminologie qui lui était étrangère. Évidemment, la terminologie était bien définie lors de l'entrevue initiale afin d'attribuer le sens approprié aux mots utilisés. Le guide d'entrevue est composé de sept questions. Le tableau 7 expose les questions ainsi que les raisons qui justifiaient leur recours.

Tableau 7  
Questions et justifications de l'entrevue avant le cours

Question	Justification
1. Brièvement, quels sont les liens entre ce cours, les cours précédents et les cours subséquents?	Situer le cours à des fins de description.
Pour chaque exercice enseigné dans le cours.	
2. Quel est l'objectif de l'exercice?	Connaître l'objectif de l'exercice pour le situer dans le PFEQ et la Progression des apprentissages, s'il y a lieu.
3. Qu'est-ce que vous voulez enseigner comme contenu dans cet exercice?	Identifier et décrire les objets de savoir enseignés.

---

4. Est-ce qu'il y a quelque chose de particulier à mentionner pour cet exercice? (Est-il nouveau? Absences d'élèves? Manque de matériel? Autre aspect?)	Identifier et expliciter les motifs soutenant les choix des objets de savoir enseignés.
5. Pourquoi avez-vous choisi ce contenu à enseigner?	Identifier et expliciter les motifs soutenant les choix des objets de savoir enseignés.
6. Comment allez-vous l'enseigner?	Identifier et décrire les styles d'enseignement déployés.
7. Expliquez vos choix à propos de la façon d'enseigner le contenu.	Identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés.

---

L'annexe E présente le questionnaire de l'entrevue avant le cours sans les justifications.

### 3.2.1.2 *Analyse des données : analyse de contenu*

L'entrevue avant le cours a été analysée comme une entrevue semi-dirigée initiale, c'est-à-dire qu'elle a été retranscrite intégralement et traitée à l'aide de la même méthode d'analyse (L'Écuyer, 1990). L'entrevue avant le cours était nécessaire afin de comprendre le déroulement des tâches et ainsi atteindre les objectifs de cette étude. Le tableau 8 indique le type d'analyse de contenu qui a été effectué en fonction de la question posée.



Tableau 8  
Type d'analyse des questions de l'entrevue avant le cours

Question	Analyse déductive	Analyse inductive
1. Brièvement, quels sont les liens entre ce cours, les cours précédents et les cours subséquents?		X
2. Quel est l'objectif de l'exercice?		X
3. Qu'est-ce que vous voulez enseigner comme contenu dans cet exercice?	X	
4. Est-ce qu'il y a quelque chose de particulier à mentionner pour cet exercice? (Est-il nouveau? Absences d'élèves? Manque de matériel? Autre aspect?)		X
5. Pourquoi avez-vous choisi ce contenu à enseigner?		X
6. Comment allez-vous l'enseigner?	X	
7. Expliquez vos choix à propos de la façon d'enseigner le contenu.		X

### 3.2.2 Pendant le cours

L'objectif de la démarche pendant le cours était de recueillir la planification de cours et de capter la mise en œuvre des SAÉ sur un support numérique afin de pouvoir procéder à une observation différée.

### *3.2.2.1 Technique de collecte de données : le recueil de documents*

Le recueil de documents, dans le cas présent la planification de cours, est utile dans la recherche qualitative puisqu'elle constitue une source supplémentaire d'informations (De Ketele et Roegiers, 1991) pour être en mesure : a) d'identifier et décrire les objets de savoir enseignés et b) d'identifier et décrire les styles d'enseignement déployés. Il était aussi possible, grâce à la planification de cours, de noter les derniers changements qui pouvaient être apportés entre l'entrevue avant le cours et le cours. La planification de cours pouvait être recueillie manuellement lors de l'installation du matériel ou être acheminée par l'enseignant au chercheur via courriel.

### *3.2.2.2 Analyse des données : analyse documentaire*

Les planifications de cours des enseignants recueillies ont été analysées à l'aide d'une analyse documentaire déductive. L'analyse de contenu documentaire est une opération qui vise à représenter le contenu d'un document sous une forme différente de sa forme originelle afin d'en faciliter la consultation ou le repérage (Bardin, 2013). L'analyse documentaire qui a été choisie est la catégorisation, car elle a permis de ventiler les composantes de la planification des enseignants en catégories qui ont permis de repérer les objets de savoir ainsi que les styles d'enseignement.

Selon Bardin (2013), la procédure d'analyse de données dite « par boîte » consiste à répartir de la meilleure façon possible les éléments au fur et à mesure dans les catégories préalablement

construites. La démarche « par boîte » a permis de catégoriser les objets de savoir grâce aux catégories qui se trouvent actuellement dans la Progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2010) ainsi que dans le spectre des 11 styles d'enseignement (Mosston et Ashworth, 2008). Il faut mentionner qu'il y avait aussi une catégorie incluant les objets de savoir et les styles d'enseignement qui n'appartenait à aucune catégorie, mais elle n'a pas été utilisée.

### *3.2.2.3 Technique de collecte de données : l'observation différée*

Pour procéder à l'enregistrement des cours, une caméra était placée discrètement dans le gymnase sur un trépied. Aussi, un micro sans-fil était installé sur l'enseignant, ce qui permettait d'enregistrer son discours. Avant d'enregistrer les cours, le gymnase dans lequel les cours avaient lieu était inspecté afin d'établir un plan détaillé des lieux qui incluait l'endroit le plus approprié pour filmer l'enseignant et l'ensemble de ses activités durant le cours ainsi que l'emplacement des prises de courant permettant le branchement du matériel électronique. De cette façon, il était possible d'éviter de déranger l'enseignant lors des captations en se dirigeant directement aux endroits appropriés lors des collectes de données et de vérifier le fonctionnement du matériel (prise de courant électrique, extension, entre autres).

Les cours des SAÉ en sports collectifs du secondaire ont été observés en différé suite à la captation audio-vidéo, car le protocole de codage décrit plus bas ne permettait pas l'observation en direct. L'observation est une « technique de recherche qualitative par laquelle le chercheur recueille des données descriptives en participant à la vie quotidienne du groupe [...] qu'il veut

étudier » (Deslauriers, 1991, p. 46). L'observation permet aussi de réduire l'écart entre ce qui est planifié et ce qui est enseigné (Laperrière, 1997; Norimatsu et Pigem, 2008) par les enseignants. C'est pour cette raison que les planifications de cours et les entrevues ne sont pas les seules données recueillies pour répondre aux objectifs de l'étude.

#### *3.2.2.4 Instrument de collecte de données : la grille d'observation*

Une grille d'observation (figure 14) a été complétée lors de l'observation différée afin de répondre au premier et troisième objectif de l'étude, soit : a) identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs et b) identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs.

Nombre d'intervalles de 20 secondes															
Organisation															
Tâche 1															
Tâche 2															
Tâche 3															
Tâche 4															
Début (min)															
Intervalle (sec)															
Fin (min)															
A. Les principes de communication															
B. Les principes de synchronisation															
C. Les rôles à jouer															
D. Les actions de locomotion															
E. Les actions de non-locomotion															
F. Les actions de manipulation															
J. Les principes d'action en espace distinct															
K. Les principes d'action espace commun															
L. Les éléments techniques de l'action liés aux activités															
M. Les règles liées aux activités physiques															
N. Autre															
O. L'esprit sportif															
P. L'aide et l'entraide															
Q. L'acceptation des différences															
R. Le sens des responsabilités															
A. Les principes d'équilibre															
B. Les principes de coordination															
C. Les principes de synchronisation															
D. Les actions de locomotion															
E. Les actions de non-locomotion															
F. Les actions de manipulation															
A. Per commandement															
B. Pratique															
C. Réciproque															
D. Auto-évaluatif															
E. Inclusion															
F. Découverte guidée															
G. Découverte convergente															
H. Découverte divergente															

Figure 14. Grille d'observation à coder

À l'aide de la grille d'observation, les objets de savoir (Gouvernement du Québec, 2010) enseignés durant les différents exercices du cours ont été notés. La description des objets de savoir de la grille d'observation se trouve à l'annexe A et c'est en utilisant cette annexe que le ou les objets de savoir enseignés par l'enseignant ont été codés dans l'intervalle sous les rubriques « objets de savoir Interagir » et « objets de savoir Agir » de la grille d'observation.

Aussi, les styles d'enseignement déployés ont été notés en utilisant le protocole de codage de l'Instrument d'identification des styles d'enseignement et des objets de savoir (annexe F).

L'Instrument d'identification des styles d'enseignement (ISSE) est à l'origine de la grille utilisée dans cette étude et a été élaboré par Hasty en 1997. Il a été retenu au sein de nombreux protocoles de recherche (Chatoupi, 2018), dont ceux de Curtner-Smith, Todorovich, McCaughy et Lacon (2001) et SueSee (2012), entre autres. L'ISSE a été développé pour déterminer la proportion d'intervalles de temps pendant laquelle un enseignant utilise un style d'enseignement particulier, allant du style A- Commande au style K- Auto-enseignement (SueSee, 2012). Pour le besoin de cette étude, il a été adapté afin d'y intégrer les objets de savoir et porte maintenant le nom d'Instrument d'identification des styles d'enseignement et des objets de savoir (IISE-OS). L'IISE-OS est un instrument visant l'observation avec catégories prédéterminées (les styles d'enseignement et les objets de savoir) à l'aide de la technique d'enregistrement pendant un intervalle court. Sur le plan du protocole de codage, celui-ci consistait pour le codeur à coder à un intervalle de 20 secondes le style d'enseignement déployé par l'enseignant ainsi que l'objet ou les objets de savoir enseignés. Les dix premières secondes de l'intervalle étaient consacrées à l'observation et les dix dernières secondes étaient consacrées au codage. Un signal sonore retentissait à un intervalle de dix secondes pour avertir le codeur des moments où il devait observer et coder. Bien que le codage par intervalles courts soit long à compléter, il permet néanmoins de s'assurer que n'importe quel codeur soit en mesure d'observer les faits au même moment et ainsi favoriser une fidélité inter-observateur élevée (SueSee et Edwards, 2016). Une catégorie nommée « organisation » est incluse dans l'instrument afin de noter les épisodes (période de temps ayant un début et une fin) ou les enseignants n'emploient pas un style d'enseignement, mais plutôt des moyens pour organiser et gérer les activités et la classe (accueil des élèves, retour sur le cours, organisation du matériel, organisation des élèves, gestion de comportements, échauffement, retour

au calme et autres tâches). Les différentes catégories des styles d'enseignement sont décrites à l'annexe F ainsi qu'au tableau 3. Il est important de noter que les objets de savoir ont aussi été codés en fonction des mêmes intervalles. De cette façon, il est possible d'associer un ou des objets de savoir à un ou des styles d'enseignement et ainsi pallier la faiblesse du spectre des styles d'enseignement, qui fait abstraction des objets de savoir enseignés (Mosston et Ashworth, 2008). Cet ajout répond aussi directement à la problématique adressée par Ward (2013) lorsqu'il mentionne que la description des contenus se trouve rarement dans la littérature scientifique. Advenant le cas où plusieurs objets de savoir étaient enseignés durant un intervalle, ils étaient tous considérés et codés.

Le codage a été directement complété sur une feuille Excel afin de faciliter le traitement des données lors de l'analyse. Durant le codage, deux documents ont été utilisés pour guider le codeur. D'abord, pour coder les objets de savoir enseignés, le codeur avait en main l'annexe A, inspirée de la Progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2010). Ensuite, pour coder les styles d'enseignement, le codeur avait en main le protocole d'utilisation de l'IISE-OS qui se trouve à l'annexe F.

### *3.2.2.5 Analyse des données : les observations*

L'analyse des observations en est une descriptive qui a permis d'identifier et de décrire les styles d'enseignement déployés ainsi que les objets de savoir enseignés. Aussi, bien que les intervalles courts permettent de déterminer précisément le temps des tâches dispensées par

l'enseignant et vécues par les élèves, les résultats présentent les occurrences des objets de savoir enseignés et l'utilisation des différents styles d'enseignement. C'est de cette façon qu'il est possible d'affirmer quels sont les objets de savoir les plus et les moins fréquemment enseignés et si un enseignant se situe davantage du côté du spectre des styles d'enseignement qui favorisent la reproduction ou la production d'objets de savoir.

#### *3.2.2.6 Technique de collecte de données : l'entrevue après le cours*

L'entrevue téléphonique après le cours devait s'effectuer dans un délai maximal de deux jours suivant le cours enseigné au moment choisi par l'enseignant qui était fixé le jour de l'observation. Cette entrevue visait à obtenir des informations sur les quatre objectifs de l'étude, tout en portant une attention particulière aux objectifs d'identifier et d'explicitier les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés et des styles d'enseignement déployés en cas de modification de la planification de cours et des changements survenant durant le cours. Le tableau 9 montre les six questions du guide d'entrevue après le cours ainsi que les raisons qui justifient leur recours. Le guide d'entrevue apparaît également à l'annexe C.



Tableau 9  
Questions et justifications de l'entrevue après le cours

Question	Justification
Pour chaque exercice enseigné, répondez à l'ensemble des questions.	
1. Est-ce que vous avez enseigné le contenu qui était planifié? (Si vous répondez oui, passez à la question 4).	Permet d'identifier et de décrire l'objet de savoir enseigné tel qu'il a été planifié.
2. Sinon, quel(s) contenus(s) avez-vous enseigné(s)?	Permet d'identifier et de décrire l'objet de savoir qui a été enseigné.
3. Pourquoi avez-vous choisi ce contenu?	Permet d'identifier et d'explicitier les motifs soutenant le choix de l'objet de savoir enseigné.
4. Avez-vous enseigné de la façon dont vous aviez planifié? (Si vous répondez oui, vous avez terminé).	Permet d'identifier et de décrire le style d'enseignement déployé tel qu'il a été planifié.
5. Sinon, quel(s) changement(s) avez-vous apporté(s) et pourquoi?	Permet d'identifier et d'explicitier les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés.
6. Suite à ce cours, est-ce que vous prévoyez effectuer des changements de contenus ou de manière d'enseigner en fonction de votre SAÉ?	Permet d'identifier et de décrire les objets de savoir qui seront enseignés. Permet d'identifier et d'explicitier les motifs soutenant le choix des objets de savoir qui seront enseignés.

Permetts d'identifier et de décrire le ou les styles d'enseignement qui seront déployés.  
 Permetts d'identifier et d'expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement qui seront déployés.

---

L'annexe H présente le questionnaire de l'entrevue après le cours sans les justifications.

### 3.2.2.7 Analyse des données : analyse de contenu

Les données recueillies grâce à l'entrevue après le cours ont été analysées à partir du même processus que l'entrevue initiale et l'entrevue avant le cours comme le montre le tableau 10.

Tableau 10  
 Type d'analyse des questions de l'entrevue après le cours

Question	Analyse déductive	Analyse inductive
1. Est-ce que vous avez enseigné le contenu qui était planifié? (Si vous répondez oui, passez à la question 4).	X	
2. Sinon, quel(s) contenus(s) avez-vous enseigné(s)?	X	
3. Pourquoi avez-vous choisi ce contenu?		X
4. Avez-vous enseigné de la façon dont vous aviez planifié? (Si vous répondez oui, vous avez terminé).	X	
5. Sinon, quel(s) changement(s) avez-vous apporté(s)?		X
6. Suite à ce cours, est-ce que vous prévoyez effectuer des changements de contenus ou de manière d'enseigner en fonction de votre SAÉ?		X

### 3.3 Triangulation

La méthodologie de cette étude a mené au recueil de nombreuses données grâce aux différentes techniques utilisées. Il a été nécessaire de faire appel à la triangulation des données afin de donner du sens aux résultats. La triangulation réfère à « l'emploi d'une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène » (Fortin, 1996, p. 318). La triangulation permet de mettre en relation les données provenant de diverses méthodes de collectes de données ainsi que de diverses sources de données afin de corroborer les résultats obtenus. Trois types de triangulation (Denzin et Lincoln, 1994) ont été retenus dans le cadre de cette étude : a) la triangulation des techniques de collecte de données, b) la triangulation entre chercheurs et c) la triangulation des sources de données.

#### 3.3.1 *La triangulation des techniques de collecte de données*

La triangulation des techniques de collecte de données permet de limiter les biais causés par des erreurs de mesure et de combler les lacunes et faiblesses propres à chacune des techniques (Fortin, 2010; Maxwell, 2013; Miles et Huberman, 1994; Yin, 2014). C'est ainsi que les différentes techniques de collecte de données de cette étude visaient à corroborer et compléter l'information recueillie. Par exemple, la triangulation a permis aux observations de valider les données recueillies dans l'entrevue initiale, les entrevues avant et après le cours et les planifications de

cours d'une part, et de compléter les informations qui ne pouvaient pas être recueillies par ces techniques d'autre part. Il était important de réaliser cette triangulation, car il est démontré que les enseignants apportent des modifications à leur planification de cours durant son déroulement (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997) et qu'ils ne réussissent pas toujours à percevoir exactement leur pratique comme elle est réellement (Levy, Créton et Wubbels, 1993; Schön, 1994). Par conséquent, les observations permettaient au chercheur de ne pas se fier uniquement aux perceptions recueillies auprès des enseignants lors des entrevues et aux planifications de cours lors de l'analyse des résultats. Dans le même ordre d'idée, les données recueillies à l'aide des entrevues, des planifications de cours et des observations ont permis de corroborer et de compléter les propos recueillis dans l'entrevue initiale (figure 15).

		Techniques de collectes de donnée				
		Entrevue initiale	Entrevue avant le cours	Recueil de planification de cours	Observation	Entrevue après le cours
Données recueillies en lien avec les objectifs de l'étude	Objectif 1	X	X	X	X	X
	Objectif 2	X	X			X
	Objectif 3	X	X	X	X	X
	Objectif 4	X	X			X
Objectif 1: Identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'ÉPS du secondaire lors de cours en sports collectifs. Objectif 2: Identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés. Objectif 3: Identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'ÉPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs. Objectif 4: Identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés.						

Figure 15. Triangulation des techniques de collecte de données

Au-delà de la validation des résultats selon la technique employée, la triangulation a permis de recueillir des données sur les mêmes objectifs de l'étude.

C'est au moment de la présentation des résultats en fonction des objectifs de l'étude que la triangulation prend tout son sens, puisque les données provenant des différentes techniques sont mises en relation. Par exemple, lors de la présentation des résultats en lien avec l'objectif 1, il a été possible de mettre en relation les objets de savoir qui ont été planifiés (propos recueillis lors des entrevues initiales et avant le cours ainsi que les données recueillies grâce aux planifications de cours) et réalisés (observations et entrevues après le cours). En ce qui concerne l'objectif 2, les motifs expliquant les choix des objets de savoir enseignés recueillis lors des entrevues ont été mis en relation en comparant les données provenant des trois types d'entrevues. Pour l'objectif 3, les styles d'enseignement qui ont été planifiés (propos recueillis lors des entrevues initiales et avant le cours ainsi que les données recueillies grâce aux planifications de cours) et réalisés (observations et entrevues après le cours) ont été mis en relation. Enfin, les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement de l'objectif 4 provenant des entrevues ont été mis en relation.

De plus, la complémentarité des objectifs a été mise en évidence, c'est-à-dire que les motifs des objectifs 2 et 4 permettent d'expliquer les objets de savoir et les styles d'enseignement retenus des objectifs 1 et 3.

### 3.3.2 *La triangulation entre chercheurs*

La triangulation entre chercheurs permet de comparer son point de vue à celui d'autres chercheurs lors de la conduite de la recherche et permet d'atteindre deux objectifs. Le premier est de valider les outils de cueillette de données et le second est de valider les données recueillies. Donc, cette triangulation a été réalisée lors d'un projet pilote et lors de la cueillette des données avant l'analyse des résultats.

Dans un premier temps, les guides d'entrevues ont été examinés selon une méthode par jugements afin de procéder à la vérification et à la validation du contenu de ceux-ci lors du projet pilote qui a eu lieu avant la collecte de données de l'étude. Cette validation a été effectuée par deux spécialistes en éducation, dont un du domaine de l'intervention en activité physique et un autre du domaine de l'EPS. Ces deux spécialistes sont des professeurs à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Chacun de ces juges a reçu les guides d'entrevues pour qu'ils puissent les évaluer. Cette évaluation a permis aux juges d'analyser le lien entre les questions et les éléments constitutifs des différentes sections (sections C1 à C4 de l'annexe C) en fonction des assises théoriques ainsi que de la clarté de la formulation de chacune des questions. Ils ont été en mesure d'identifier les questions qui nécessitaient une clarification et une reformulation.

Après l'obtention du certificat délivré par le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke, un projet pilote a été mené en visionnant trois cours d'enseignants d'EPS de niveau secondaire déjà en la possession du chercheur (il s'agissait

de vidéos utilisés à des fins pédagogiques) et en passant une entrevue initiale et avant cours à un enseignant d'EPS. Ce projet pilote a permis au chercheur de mettre en pratique sa démarche de collecte de données (Poupart, 1997) et d'ajuster les questions des entrevues (Bogdan et Biklen, 1982) dans le but de recueillir les données qui répondaient aux objectifs de l'étude. Les tests servant à mesurer la fidélité intra et inter-observateur (Brunelle, Tousignant et Godbout, 1996) ont été effectués à l'aide des données recueillies auprès des enseignants de l'étude avant de procéder aux analyses. En plus de ces tests, des séquences spécifiques ont fait l'objet de test de fidélité lorsque certains styles d'enseignement étaient complexes et apparaissaient seulement quelques fois. Ce fut notamment le cas pour les styles d'enseignement C- Réciproque, G- Découverte convergente et H- Découverte divergente.

La fidélité est reliée à la constance des résultats, c'est-à-dire au fait que des observations répétées de la même situation par le chercheur de l'étude ou d'autres chercheurs, en suivant la même démarche de collecte de données, peuvent mener sensiblement aux mêmes conclusions (Kvale, 1987). Pour mesurer la fidélité intra-observateur, le chercheur a codé deux cours de la SAÉ de chaque enseignant de l'étude à l'aide de la grille d'observation. Les cours ont été déterminés de façon aléatoire. Il a codé à nouveau les mêmes cours avec les mêmes instruments la semaine suivante afin d'obtenir un coefficient exprimé en pourcentage en calculant le nombre d'accords divisé par le nombre total d'accords plus le nombre de désaccords (figure 16). Le résultat de la fidélité intra-observateur est de 97 % et se situe au-delà des 80 % nécessaires pour être jugé satisfaisant (Siedentop et Tannehill, 2000).

Fidélité inter et intra-observateur (%)		=	$\frac{\text{Accords}}{\text{Total (accords + désaccords)}} \times 100$
---	--	---	---

Figure 16. Fidélité inter et intra observateur

Ensuite, la fidélité inter-observateur a été calculée grâce à la collaboration du chercheur et d'un expert en enseignement de l'EPS. Deux cours de la SAÉ de chaque enseignant de l'étude ont fait l'objet de protocole de validation de la fidélité inter-observateur. Cette fidélité devait aussi atteindre 80 % ou plus lorsque ces deux observateurs indépendants, ayant les mêmes définitions, observaient des séances du même enseignant au même moment (Siedentop et Tannehill, 2000) en utilisant la même formule présentée à la figure 16. L'expert a été formé à l'utilisation de la grille d'observation préalablement et un taux de 94 % a été atteint pour la fidélité inter-observateur.

Dans un deuxième temps, la triangulation entre chercheurs s'est réalisée lors de l'analyse des entrevues. D'abord, suite à l'élaboration des catégories de motifs obtenues pendant une analyse préliminaire, des énoncés provenant du verbatim de : 1) cinq entrevues initiales et de 2) dix entrevues avant ou après le cours (deux par enseignant) déterminées aléatoirement parmi ont été analysées à la fois par le chercheur de l'étude et par un expert. Le nombre d'énoncés a été sélectionné par le chercheur à l'aide d'un échantillonnage par grappe afin de soumettre des énoncés s'insérant dans chacune des catégories à l'expert sollicité pour réaliser la fidélité inter-observateur. L'analyse de contenu ainsi réalisée a obtenu une fidélité inter-observateur de 92 %. Le test de fidélité intra-observateur a aussi été réalisé à l'aide de ces énoncés et a atteint un niveau de 96 %.



Suite à ces tests, le chercheur a procédé aux analyses de contenu de l'ensemble des entrevues. Cette triangulation des analyses des résultats visait à s'assurer que les données présentées sont fiables, fidèles et respectueuses d'une démarche scientifique.

Ajoutons que c'est suite au projet pilote que des catégories d'objet de savoir et que certains styles d'enseignement ont été retirées et ajoutés à la grille d'observation. Pour les objets de savoir, les catégories : « G- Les principes d'action lors d'activités de coopération », « H - Les principes d'action lors d'activités de combat » et « I - Les principes d'action lors d'activités de duel » ont été retirés puisque ces moyens d'action (activités de coopération, activités de combat et activités de duel) n'étaient pas mobilisés par les enseignants de l'étude. Toutefois, les objets de savoir de la compétence « agir » ont été ajoutés et codés puisqu'ils apparaissaient souvent durant les tâches des enseignants malgré l'utilisation de moyens d'actions de sports collectifs et il apparaissait pertinent et important de relever cette distinction. En ce qui concerne les styles d'enseignement, les styles : I- Programme individuel, J- Initiative de l'élève et K- Auto-enseignement ont été retirés puisqu'ils s'appliquent auprès d'élèves évoluant dans le système scolaire après le niveau secondaire (Mosston et Ashworth, 2008). Il est possible d'observer une grille complétée à l'annexe G.

### *3.3.3 La triangulation des sources de données*

La triangulation des sources de données réfère à l'utilisation de plusieurs sources de données au moment de la collecte de données. Pour rendre possible cette triangulation, cinq

enseignants ont participé à l'étude. Ainsi, il a été possible de nuancer et d'enrichir les discours lors de l'analyse des résultats et de la discussion en relevant les similitudes et les divergences recueillies chez les enseignants en fonction des objectifs.

Finalement, le chercheur a corroboré les résultats obtenus lors des entrevues et des observations au début de chaque cours et a rencontré ou contacté les enseignants à la fin de l'étude afin de leur présenter les résultats, répondre à leurs questions, les inviter à formuler des commentaires et les remercier. Ces dernières rencontres ou entretiens téléphoniques ont permis de valider les résultats, puisque les enseignants eux-mêmes ont été en mesure de les corroborer.

#### 4. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Un inconvénient associé à la participation des enseignants se situait dans la réflexion potentielle à propos de leurs pratiques que cette étude pouvait susciter. Lors de la démarche de cueillette de données, les enseignants pouvaient se questionner sur leur pratique et en retirer une certaine insécurité professionnelle. Pour pallier ce risque, une rencontre a eu lieu à la fin de l'étude auprès de chacun des enseignants afin de leur présenter les résultats, répondre à leurs questions, les inviter à formuler des commentaires et à les remercier. Évidemment, l'enseignant qui avait des questions pouvait les poser pendant la durée complète de l'étude, sans attendre la fin de celle-ci. Un autre inconvénient de l'étude auprès des enseignants semble être un investissement de temps allant de 4,5 à 8 heures. Il a donc été nécessaire de formuler plusieurs considérations éthiques afin que le temps investi par les enseignants soit reconnu et encadré grâce à l'approbation éthique qui

a été approuvée par le comité éthique de la recherche en Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (annexe B).

Pour obtenir le certificat éthique, il était nécessaire de démontrer que les enseignants étaient avisés des objectifs de l'étude, des techniques de collecte de données utilisées et des retombées de l'étude. Aussi, les enseignants ont été informés de leurs droits quant à la participation à chacune des phases de l'étude. La participation aux entrevues et aux observations ainsi que le partage des planifications de cours ont été réalisés sur une base volontaire et un enseignant pouvait se retirer de l'étude en tout temps sans subir de quelconques préjudices. Un formulaire de consentement a été signé au début de l'étude et le consentement a été donné au début de chaque collecte de données pour s'assurer que l'enseignant acceptait de participer à l'ensemble des activités de l'étude. Le chercheur est demeuré disponible afin de répondre à toutes inquiétudes ou questions formulées par les enseignants participant à l'étude. Les instruments de mesure assuraient la confidentialité des enseignants par l'utilisation de pseudonymes au moment de la transcription des entrevues et des questionnaires. De plus, pour l'ensemble des étapes de collectes de données et d'analyses, le chercheur était présent afin de s'assurer que les considérations éthiques étaient respectées. Aussi, seul le chercheur et les autres codeurs ont eu accès aux données, conservées sur un ordinateur verrouillé par un mot de passe connu seulement par le chercheur.

## CINQUIÈME CHAPITRE

### RÉSULTATS

Ce chapitre a pour but de présenter l'ensemble des données portant sur les objets de savoir identifiés ainsi que les styles d'enseignement privilégiés lors de l'enseignement de divers moyens d'action des cours de sports collectifs au secondaire tout en mettant en lumière les motifs qui justifient les choix des cinq participants de l'étude.

Les résultats sont dévoilés pour chacun des enseignants à partir de plusieurs sections. La première section révèle les conceptions des enseignants en ce qui concerne : a) la mission de l'école, b) la finalité des sports-collectifs, c) le rôle de l'enseignant d'EPS et des informations sur : d) la durée nécessaire à la planification de la SAÉ et e) l'état des connaissances liées aux programmes curriculaires. La deuxième section est un résumé de la SAÉ présenté à l'aide d'un tableau commenté illustrant les styles d'enseignement privilégiés et les objets de savoir enseignés<sup>5</sup>. À la suite du tableau, la troisième section rapporte les intentions déclarées de l'enseignant provenant des données recueillies lors de l'entrevue initiale. La quatrième section brosse le portrait de la SAÉ observées grâce à la mise en relation des : a) documents de planification, b) des entrevues avant les observations, c) des observations et d) des entrevues après les observations. Chaque SAÉ est présentée de façon à retracer la séquence des séances et ainsi comprendre le

---

<sup>5</sup> Dans les tableaux des résultats, les styles d'enseignement sont présentés en premier puisqu'ils ont été codés en premier lors des analyses des observations.

cheminement de chaque enseignant lors de l'enseignement des objets de savoir choisis ainsi que du ou des styles d'enseignement déployés. Les tâches des cours sont présentées en suivant la même structure, c'est-à-dire qu'il y a une explication : a) de la tâche, b) du ou des styles d'enseignement qui sont utilisés et c) des objets de savoir développés. À la suite de la présentation des résultats de chacun des enseignants, les dernières sections permettent de répondre aux objectifs de l'étude qui sont : a) identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs, b) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés, c) identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs et d) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés. Ces sections permettent également de mettre en lumière les similarités et les différences entre les enseignants.

Christian, seul enseignant de l'étude de l'école secondaire privée A adhérant au PEI, est le premier enseignant présenté. Les enseignants provenant du même département de l'école secondaire privée B, soit Maurice, Luc, Kevin et Gael sont présentés par la suite.

#### 1. CHRISTIAN, VOLLEYBALL, ÉCOLE SECONDAIRE PRIVÉE A

Selon Christian, la mission de l'école québécoise est « *d'amener les jeunes à rester le plus possible à l'école en les motivant* ». Il souhaite que l'enseignement de l'EPS permette aux élèves de réussir à « *trouver des façons de toujours faire de l'éducation physique, de continuer à bouger* ».

*le plus possible, surtout au cégep et à l'université s'ils s'y rendent* ». Dans l'éventualité où les élèves terminent leur parcours scolaire au secondaire, il mentionne qu'il est important que les individus sur le marché du travail doivent « *essayer d'avoir de quoi [...] dans leur routine, avoir de l'activité physique. [...] Il faut que ça perdure dans le temps* ».

Lorsqu'il est question de la finalité des sports collectifs, Christian affirme qu'ils permettent surtout « *d'aller chercher le niveau social des gens* », de communiquer ainsi que d'apprendre à encourager et respecter les autres.

En tant qu'enseignant, il tente d'avoir du plaisir et de montrer ses passions envers les sports. Il tente de faire découvrir des sports aux élèves en essayant de leur proposer des défis. Il croit que le rôle de l'enseignant en EPS au sein de son école est aussi de proposer certaines activités qui favorisent la pratique d'activités physiques comme des matchs sportifs entre enseignants et élèves ou des événements d'envergure comme le défi Pierre Lavoie.

Quant à la planification d'une nouvelle SAÉ, Christian mentionne qu'il peut y consacrer environ une dizaine d'heures. Cette durée qu'il considère élevée s'explique par le fait qu'il doit transformer les SAÉ montées selon les exigences du ministère de l'Éducation du Québec en lien avec le PFEQ qu'il a déjà afin de répondre aux exigences différentes du PEI. La SAÉ portant sur le moyen d'action du volleyball s'insère dans la planification annuelle établie par Christian au début de l'année. Lorsqu'il planifie, il réfléchit aux compétences et aux objets de savoir qu'il veut développer chez les élèves de secondaire deux et le volleyball, par sa spécificité de sport collectif

en espace distinct, permet de développer des compétences différentes de celles développées dans des sports collectifs en espace commun (ex. : basketball, soccer, hockey, handball, ultimate frisbee, tchoukball, entre autres) qui sont plus fréquemment utilisés dans les cours d'éducation physique et à la santé. Il essaie de « *toucher à toutes les compétences du premier cycle. Ça vient du PFEQ. Mais là c'est de les intégrer au PEI* ». Christian doit donc prendre le temps de planifier pour répondre aux exigences du PEI. Il transfère par la suite les exigences de ce programme vers le PFEQ afin de se conformer aux demandes d'évaluation du gouvernement du Québec. Il agit ainsi pour se conformer à une directive départementale. Lui et ses collègues ont convenu de procéder ainsi lors de l'arrivée du PEI dans l'école.

Concernant l'état de connaissance des programmes, il croit bien connaître le PFEQ, mais peu la Progression des apprentissages. Questionné à ce sujet sur son état de connaissance de la Progression des apprentissages, il dit :

*Moi j'y vais plus personnel sur ce que je connais du sport et je fais une progression au niveau technique. Puis niveau stratégique. Je dirais que je n'utilise pas beaucoup la Progression des apprentissages du Gouvernement du Québec. [...] J'ai peut-être déjà utilisé ça, mais tu te rends compte qu'il y a des façons de faire que quand tu es sur le terrain ce n'est pas pareil [que ce qui est enseigné à l'université]. Tu veux que les jeunes aient de quoi au bout de la ligne, un plaisir, une acquisition de plaisir. Pas juste de dire ok on fait « by the book » tout le long.*

Donc, malgré une bonne connaissance du PFEQ, il se fie davantage à : a) ses expériences personnelles et b) aux exigences liées à l'évaluation provenant du PEI pour planifier sa SAÉ.

Lors de l'entrevue initiale, Christian déclare qu'il a l'intention de débiter la SAÉ en permettant aux élèves d'expérimenter le mini-volleyball lors des cours 1 à 6 et ensuite les diriger vers le volleyball lors des cours 7 à 12. Lorsqu'il est questionné sur la raison expliquant le choix de débiter avec du mini-volley pour ensuite effectuer du volleyball, il mentionne que c'était la façon qu'il avait apprise à son cours à l'université et qu'il appréciait cette façon de séparer le cours. Les premiers cours (1 à 7) sont consacrés à de la révision technique où Christian a l'intention de permettre aux élèves de développer individuellement les savoir-faire techniques du volleyball grâce à des exercices simples (ex. : touches au mur, manchettes avec un coéquipier, entre autres) et à des exercices effectués en équipe formées dès le cours 3. Chaque cours est composé d'un thème ayant pour objet un savoir-faire technique propre au volleyball. Ainsi, les élèves réviseront le service, la touche, la manchette, l'attaque et le contre durant les sept cours. Les élèves sont évalués sur la qualité technique de leur geste au cours 8. Ensuite, les élèves sont amenés à créer des exercices et à réfléchir sur les stratégies offensives et défensives qu'ils utilisent lors des matchs durant les cours 9 à 11. Le douzième et dernier cours est entièrement consacré à une évaluation portant sur différentes questions liées au volleyball afin de satisfaire les exigences du PEI, programme auquel l'école de Christian adhère.

Les données du tableau 11 provenant exclusivement des observations révèlent : a) le nombre de cours, b) le nombre de tâches des compétences « agir » et « interagir » enseignées, c) les styles d'enseignement déployés durant le cours et d) les catégories d'objets de savoir de la compétence « agir » et « interagir » enseignées par Christian.



Tableau 11  
Description de la SAÉ de Christian lors de l'enseignement des moyens d'action du mini-volleyball et du volleyball

Moyens d'action	Mini-volleyball						Volleyball					
Cours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nombre de tâches de la compétence « agir » (n = 10)	3	1	2	1	-	2	-	1	-	-	-	-
Nombre de tâches de la compétence « interagir » (n = 22)	2	2	1	2	3	1	3	2	1	2	3	-
Styles d'enseignement déployés durant le cours selon le nombre de tâches	B	B	B	B-C*	B-H	B-H*	B	B-C*	B-C*	B-H	B-H	-
Catégories d'objets de savoir de la compétence « agir » enseignées durant le cours												
D. Les actions de locomotion (n = 1)	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-
F. Les actions de manipulation (n = 6)	x	x	x	x	-	x	-	x	-	-	-	-
Catégories d'objets de savoir de la compétence « interagir » enseignées durant le cours												
A. Les principes de communication (n = 2)	-	-	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-
B. Les principes de synchronisation (n = 3)	x	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-
C. Les rôles à jouer (n = 11)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-
D. Les actions de locomotion (n = 1)	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
F. Les actions de manipulation (n = 11)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-
J. Les principes d'action lors d'activités collectives en espace distinct (n = 11)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-
M. Les règles liées aux activités physiques (n = 7)	x	x	x	x	x	-	x	x	-	-	-	-

\* Style privilégié lors d'une tâche de la compétence agir.

Durant sa SAÉ de 12 cours, Christian met de l'avant le mini-volleyball à quatre contre quatre durant six cours (cours 1 à 6) pour ensuite enseigner le volleyball à six contre six durant six cours (cours 7 à 12).

Pour les quatre premiers cours du moyen d'action du mini-volleyball, sept tâches sur un total de 10 sont consacrées à l'amélioration de l'objet de savoir des actions de manipulation de la compétence « agir ». Donc, au début de la SAÉ, les tâches sont orientées vers l'amélioration technique : a) de la touche, b) de la manchette et c) du service; objets de savoir essentiels pour jouer des matchs selon Christian. Durant ces quatre cours, Christian utilise principalement le style d'enseignement B- Pratique, car il désire que les élèves s'améliorent techniquement afin d'être en mesure de réaliser des tactiques d'équipe lors de parties quand il enseignera le volleyball à partir du septième cours. En effet, Christian a expliqué et démontré de nombreuses actions techniques durant des ateliers dans lesquels il donnait de nombreuses rétroactions correctives individuelles aux élèves afin qu'ils reproduisent adéquatement les actions techniques. Au quatrième cours, Christian a également utilisé le style C- Réciproque afin que des pairs puissent évaluer un élève en action et lui donner quelques rétroactions lors d'une tâche d'enseignement portant sur la compétence « agir ». Toutefois, bien que Christian apprécie que les élèves observent et commentent la performance technique de leur pair, l'objectif principal visé par l'utilisation de ce style d'enseignement est de déceler les forces et les faiblesses des élèves afin d'établir des stratégies offensives et défensives qui seront utilisées lors des derniers cours de la SAÉ en préparation des matchs. Comme le dit Christian :

*je peux leur faire observer en même temps le mouvement qui est fait, ça leur donne une idée. Mais de le faire comme ça, on a vraiment des éléments concrets. Alors pour eux c'est plus facile à discuter et de voir : « alors, lui il est fort pour les touches, lui il est fort pour les manchettes ». Puis après ça, c'est de voir qui on va placer où dans notre ordre de rotation. Si la personne a réussi une manchette et deux touches puis l'autre a réussi huit manchettes et sept touches, et bien là on va être capable de dire : Ah bien lui on va le mettre... On va les alterner un à côté de l'autre parce qu'en a un qui va pouvoir être utile comme passeur, puis l'autre va être utile comme joueur de ligne arrière. Ils vont pouvoir décider en fonction de ça.*

Parallèlement durant les cours 1 à 4, Christian enseigne des tâches orientées vers le développement de la compétence « interagir ». Il met principalement de l'avant les rôles à jouer dans l'équipe, les actions de manipulation et les principes d'action lors d'activités collectives en espace distinct. Il prendra le temps d'enseigner ces objets de savoir durant chaque cours de la SAÉ, à l'exception du douzième cours, moment de l'évaluation finale individuelle écrite. Durant le cours 4, Christian explique ce qu'il tente de développer chez les élèves :

*Puis ce que je veux faire après, c'est que chaque joueur devienne un peu son propre entraîneur et trouve un exercice qui améliore sa faiblesse au niveau technique et individuel et par la suite ce sera de trouver en commun deux exercices collectifs.*

Les deux derniers cours de mini-volleyball, les cours 5 et 6, sont fortement orientés vers le déploiement de stratégies d'équipe. Pour ce faire, Christian met d'abord en place le style d'enseignement B- Pratique durant lequel il dicte aux élèves les stratégies de carré et de losange à adopter et à reproduire. Cependant, lorsqu'il juge que les élèves ont effectué assez de répétitions, il met en place des styles d'enseignement productifs comme le style H- Découverte divergente qui mène les élèves à élaborer des principes d'action lors d'activités collectives en espace distinct en fonction de leurs forces et faiblesses techniques préalablement détectées lors des cours précédents.

Cela pousse les élèves vers le développement des principes de communication au cours 6. Toutefois, ces principes seront enseignés seulement durant ce cours. Christian ne fera pas de rappel sur ceux-ci par la suite. C'est aussi durant le sixième cours que Christian utilise pour la première fois le style d'enseignement H- Découverte divergente pour explorer l'attaque, sans explications préalables quant à la manière d'exécuter correctement l'action. Il décide d'utiliser ce style d'enseignement pour permettre aux élèves d'explorer l'action technique avant d'effectuer un retour avec eux afin de partager les actions techniques qu'ils ont réalisés. Il mentionne que cette approche s'inscrit parfaitement dans les visées du PEI.

Les cours 7 à 11 utilisant le moyen d'action du volleyball suivent une séquence semblable à ceux du mini-volleyball, c'est-à-dire que Christian oriente les premiers cours vers l'enseignement des règles liées à l'activité et aux objets de savoir des actions de manipulation (attaque et contre) de la compétence « agir » grâce au style d'enseignement B- Pratique pour ensuite se diriger vers l'enseignement de principes d'action lors d'activités collectives en espace distinct de la compétence « interagir ». Cela est observable lors des cours 10 et 11 qui sont plus orientés vers les aspects stratégique et collectif du sport, lorsque Christian utilise le style d'enseignement productif H- Découverte divergente pour amener les élèves à déterminer des stratégies défensives et offensives propres à leur équipe en fonction de leurs forces et faiblesses. Christian ajoute :

*Ce que je veux faire avec eux, c'est qu'ils deviennent un peu leur propre entraîneur. Pour choisir certaines stratégies que je vais expliquer, des rôles à suivre. Des stratégies de réception de service, d'attaque et de défensive. Mais je vais leur en montrer plusieurs et après, c'est à eux de choisir [les stratégies].*

De cette façon, Christian croit que les élèves seront mieux préparés à répondre à l'examen final individuel écrit du PEI, qui demande une réflexion avancée de leur part sur les stratégies.

Le douzième et dernier cours est consacré à l'évaluation finale individuelle écrite se trouvant à l'annexe Y qui est essentiellement une réflexion portant sur la performance de l'élève pendant le cours ainsi que sur les apprentissages réalisés en lien avec les principes d'action et les actions de manipulation selon les exigences du PEI.

Quant aux savoir-être, ils n'ont pas fait l'objet d'enseignement de la part de Christian; c'est pourquoi ils sont absents du tableau 11. Il n'y a pas de tâches où Christian est intervenu ou a émis des rétroactions sur les objets de savoir comme : a) l'esprit sportif, b) l'aide et l'entraide ou c) le sens des responsabilités, entre autres. Pourtant, Christian mentionne lors de l'entrevue initiale que cela fait partie de ce qu'il considère comme l'une des finalités des sports collectifs dans l'enseignement de l'EPS lors de l'entrevue initiale :

*Trouver des façons d'encourager les autres pour rendre son équipe meilleure. Trouver des façons justement au niveau des stratégies pour pouvoir évoluer dans leur... Que ce soit dans leur sport ou dans tous les sports finalement, parce qu'on peut tous les [savoir-être] relier. On peut toujours trouver des stratégies en lien avec ça. C'est sûr que développer leur technique personnelle à ce niveau-là. Mais... Comme finalité le plus important ce sont les savoir-être que tu peux réutiliser tout le temps dans ta vie finalement. Tu n'es pas obligé d'être dans un sport pour utiliser ton savoir-être.*

Dans l'ensemble de la SAÉ, Christian a été assez fidèle aux objectifs de sa planification, malgré quelques changements mineurs lorsqu'il a parfois manqué de temps pour enseigner six

tâches, ce qui explique pourquoi ces tâches sont absentes du tableau 11. Ces tâches n'ont pas été enseignées, puisque les élèves ont pris plus de temps que prévu pour exécuter des tâches de nature cognitive. Le manque de temps de l'enseignant s'explique grâce aux propos recueillis lors des entrevues après les observations par : a) la durée plus élevée que prévue pour réaliser la tâche par un autre groupe auparavant au cours 1, b) la durée plus élevée que prévue prise par les élèves pour compléter une tâche dans un cahier d'exercice au cours 4, c) une évaluation des pairs formative sur des critères technique de la manchette plus longue que prévue au cours 9, d) la durée plus élevée que prévue pour réaliser une tâche dans leur cahier d'évaluation<sup>6</sup> au cours 10, e) une tâche plus longue que prévue pour mettre en œuvre l'exercice planifié par les élèves dans leur cahier au cours 11 et f) une utilisation plus élevée du temps prévu pour réaliser l'évaluation finale du cours 12. Dans deux cas, soit aux cours 4 et 10, l'utilisation des styles d'enseignement C- Réciproque et H- Découverte divergente a provoqué des retards dans les activités. Christian avait planifié l'utilisation de ces styles d'enseignement, mais il n'avait pas consacré assez de temps à la réalisation des tâches. Ces styles d'enseignement laissent plus d'autonomie aux élèves et le contrôle de l'enseignant sur la tâche est plus faible, ce qui peut expliquer une adaptation sur la durée utilisée pour mener à bien les tâches.

Christian a utilisé les styles d'enseignement productifs G- Découverte convergente et H- Découverte divergente lors de 18,75 % des tâches enseignées lors de la SAÉ des moyens d'action du mini-volleyball et du volleyball. Il mentionne dans son entrevue initiale qu'il a procédé ainsi pour se conformer aux exigences du PEI, et non celles du PFEQ. Pourtant, la démarche

---

<sup>6</sup> Le cahier d'évaluation se trouve à l'annexe J et est décrit dans la description du cours 10.

pédagogique des deux programmes se ressemblent. Pour le PEI, les élèves devaient établir collectivement un plan dans lequel ils identifiaient leurs stratégies offensives et défensives en fonction de leurs forces et de leurs faiblesses. Ensuite, les élèves ont tenté de mettre en pratique le plan qu'ils devaient ensuite évaluer. Cette démarche est en tout point semblable aux composantes des compétences du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b). Cependant, les observations montrent qu'ils n'ont pas été en mesure de le faire puisque leur niveau de savoir-faire était insuffisant. En voyant cela, l'enseignant a modifié ses attentes et s'est orienté de nouveau vers le style d'enseignement B- Pratique afin d'exercer plus de contrôle sur les tâches effectuées par les élèves et ainsi tenter de favoriser l'amélioration de leurs savoir-faire. Il est intéressant de mentionner que l'enseignant priorise le PEI à la demande de sa direction puisque ce programme devient un argument de plus lors du recrutement d'élèves dans l'institution privée. L'utilisation des évaluations du PEI est nécessaire pour maintenir la reconnaissance de ce programme au sein de l'institution de Christian, ce qui explique pourquoi il doit en tenir compte dans ses enseignements.

La prochaine section présente, de façon explicite, les 12 cours de la SAÉ de Christian. Chaque cours est présenté selon les objectifs généraux du cours. Ensuite, les tâches sont décrites, ainsi que le ou les styles d'enseignement utilisés et les objets de savoir enseignés. De cette façon, il est possible de mettre en relation les données provenant des planifications, des entrevues ainsi que des observations afin de répondre précisément aux différents objectifs de l'étude.

## **Cours 1**

Les objectifs du premier cours mentionné lors de l'entrevue avant-cours sont : « *a) apprendre l'attitude à adopter, b) découvrir les techniques pour la touche, la manchette et le service et c) connaître les règles principales du mini-volleyball* » lors de la réalisation d'une partie. Durant ce cours, Christian prend le temps de bien démontrer et décortiquer les savoir-faire techniques lors d'explications face aux élèves lors de chacune des tâches. Il place ainsi la classe dans un mode reproductif, puisque les élèves sont appelés à reproduire les savoir-faire techniques démontrés par l'enseignant lors de différentes tâches à réaliser en atelier, ce qui correspond au style d'enseignement B- Pratique. Les ateliers de ce cours sont réalisés simultanément, c'est-à-dire que les élèves réalisent tous le même atelier durant la tâche.

La première tâche demande à l'ensemble des élèves à se placer en équipe de deux et : a) de se placer à trois mètres de distance, b) de se lancer le ballon et c) de l'attraper au-dessus de la tête en plaçant les doigts en forme de triangle. L'enseignant ajoute ensuite une variante à la tâche en demandant aux élèves d'effectuer la même tâche au mur. L'enseignant s'assure d'émettre des rétroactions correctives individuelles pour que les élèves placent correctement leurs mains et leurs doigts. L'enseignant tente d'améliorer la posture à adopter lors de l'interception du ballon. Par ses consignes techniques précises et ses nombreuses rétroactions auprès des élèves, l'enseignant utilise le style d'enseignement B- Pratique. Cette portion de la tâche favorise le développement d'actions de manipulation de la compétence « agir », puisqu'elle est effectuée de façon individuelle.



Après quelques minutes, l'enseignant demande aux élèves de se placer en équipe de trois afin d'effectuer des touches au mur en alternance lors de la deuxième tâche. Dispersé dans le gymnase en équipe, l'élève débute en effectuant une touche au mur, le second qui est derrière lui doit alors se synchroniser sur le retour du ballon au mur pour effectuer une touche à son tour et ensuite aller se positionner rapidement derrière la ligne d'attente. L'objectif pour les élèves est d'effectuer le plus grand nombre de touches consécutives. L'enseignant se déplace d'une équipe à l'autre afin de donner des rétroactions correctives afin que les élèves exécutent la touche correctement. L'enseignant privilégie alors le style d'enseignement B- Pratique. Cette tâche permet de développer les objets de savoir des principes de synchronisation et des actions de manipulation de la compétence « interagir ».

La troisième tâche, qui consistait à complexifier la tâche en permettant d'améliorer la posture à adopter lors de l'exécution de la touche, n'a pas été effectuée. L'enseignant avait enseigné cette situation le matin auprès d'un autre groupe et a « *vu que ça prenait trop temps et qu'ils [les élèves] n'avaient pas le temps de jouer. Donc, je l'ai enlevé* ».

La quatrième tâche consiste pour l'élève à servir à cinq mètres du filet. Un coéquipier situé de l'autre côté du filet doit attraper le service afin de le distribuer à un élève en attente qui doit effectuer un service à son tour. Le style d'enseignement B- Pratique est employé par l'enseignant puisqu'il continue d'émettre des rétroactions individuelles aux élèves et ceux-ci sont en mesure de reproduire le geste en contrôlant leur rythme de développement. Cette tâche est considérée comme une situation favorisant le développement de la compétence « agir », puisque l'élève effectue le

service sans devoir se soucier d'une quelconque stratégie, d'adversaires ou de coéquipiers à l'intérieur d'une phase de jeu. Il s'agit de l'objet de savoir des actions de manipulation.

Lors de la cinquième tâche, l'enseignant rappelle les règles du mini-volleyball (positions, fautes, entres autres) et mentionne qu'il se joint au match pour « jouer » avec les élèves afin d'intervenir pour nommer et décrire les règlements *in situ*. Il concède que cette façon de procéder possède des avantages et des limites. Par exemple, Christian mentionne ceci : *« j'essayais d'arrêter quand je voyais quelque chose pour ajouter des éléments que je n'avais pas vu avec eux. Je pense que c'est une bonne façon de procéder »*. La tâche permet à l'enseignant de favoriser le développement d'objets de savoir de la compétence « interagir » en plaçant notamment les règles de l'activité physique sur le plan du jeu d'équipe au cœur de ses interventions. Il en profite également pour rappeler quelques notions stratégiques comme les positions des joueurs sur le terrain. En effectuant des rappels, des rétroactions individuelles portant sur des objets de savoir déjà connus par les élèves, l'enseignant se positionne encore une fois dans le style d'enseignement B- Pratique. Les règles liées à l'activité physique, les principes d'action lors d'activités collectives en espace distinct et les actions de manipulation sont les objets de savoir développés durant cette tâche.

## Cours 2

Les objectifs du deuxième cours relatés lors de l'entrevue avant-cours sont : « a) *approfondir la touche*, b) *découvrir la manchette* et c) *voir plus de règlements de jeu* ». Lors de l'entrevue avant le cours, l'enseignant mentionne qu'il veut effectuer un retour sur les règlements et la façon d'effectuer la touche. C'est pourquoi il prend le temps de répéter et d'introduire de nouveaux éléments techniques, comme la manière de placer les appuis (largeur et avant-arrière) pour réaliser adéquatement la touche. Durant ce cours, l'enseignant poursuit ses enseignements en se plaçant dans une posture directive avec le style d'enseignement B- Pratique puisqu'il prend le temps de bien expliquer et démontrer ses attentes face à l'exécution de la manchette en tenant compte du positionnement et du placement des appuis. Comme il le dit lors de l'entrevue avant le cours :

*chaque fois que je donne un exercice j'essaie d'aller voir tout le monde dans le fond. Justement, voir s'il y en a un qui a plus de difficultés. Des fois, j'essaie d'aider avec des commentaires positifs, des retours, des feed-back positifs quand je suis capable.*

Lors de la première tâche, Christian démontre et explique des éléments techniques qu'il veut observer avant de demander aux élèves de réaliser des manchettes au mur. Il se place ainsi dans une posture d'enseignement orientée vers la reproduction d'objets de savoir en utilisant le style d'enseignement B- Pratique. Cette tâche favorise le développement des objets de savoir des actions de manipulation de la compétence « agir » puisqu'elle se réalise individuellement.

La deuxième tâche est un rappel de la touche. Il explique à nouveau aux élèves « *comment devrait se passer la touche, du début jusqu'à la fin. Avec la phase préparatoire et la phase après la touche* ». Il demande ensuite aux élèves de se placer en équipe de trois sur la même ligne dans un plan sagittal. Celui qui est seul doit alterner entre une touche avec une trajectoire haute et une trajectoire basse, tandis que le groupe de deux alterne pour renvoyer le ballon en touche. Disposé en ateliers, les élèves doivent ensuite tenter d'effectuer trois touches consécutives au mur en alternance en respectant les critères techniques, contrairement aux 10 planifiées. Le style d'enseignement mis de l'avant par l'enseignant est le style d'enseignement B- Pratique. Cette tâche permet de favoriser le développement des objets de savoir des principes de synchronisation et des actions de manipulation de la compétence « interagir ».

La troisième tâche est orientée vers « *tout ce qui touche les règlements. Peut-être un peu de revenir sur des notions stratégiques, un peu comme j'ai fait la première fois* ». L'enseignant place les élèves en situation de jeux à quatre contre quatre et explique les notions tactiques des formations du losange et du carré en mini-volleyball. Les élèves doivent bien se positionner comme l'a demandé et montré l'enseignant. Ils doivent reproduire les objets de savoir démontrés par l'enseignant, qui utilise le style d'enseignement B- Pratique. Ainsi, l'enseignant favorise le développement des rôles à jouer, des actions de manipulation et des règles liées à l'activité de la compétence « interagir ».

### Cours 3

Les objectifs du troisième cours révélés lors de l’entrevue avant-cours sont :  
 « a) d’approfondir le service, b) commencer en équipe, c) voir nos forces et nos faiblesses et d) [effectuer] un retour sur le positionnement avant la manchette ». Lors de l’entrevue avant le cours, l’enseignant dit qu’il veut permettre aux élèves de développer leurs services et effectuer un retour sur la manchette ainsi que la touche en ce qui concerne les critères techniques. Il fait ensuite des équipes qui restent les mêmes durant la SAE afin que les élèves puissent déterminer les forces et les faiblesses de chacun.

Durant la première tâche, qui est orientée vers l’amélioration de la maîtrise technique du service, Christian dit lors de l’entrevue avant l’observation que :

*l’objectif, c’est de pratiquer le service par-dessus. Donc, je le fais faire au début juste en lançant le ballon. Donc, juste pour avoir le bon transfert de poids, sans la frappe. Donc, se concentrer vraiment sur placer ses pieds, transférer le poids, avoir la bonne trajectoire de ballon si on veut avec le bras qui passe au-dessus de la tête, la main qui passe au-dessus de la tête.*

Ainsi, positionné derrière la ligne de service, un élève d’une équipe lance le ballon par-dessus le filet. Ensuite, un élève du camp adverse doit réceptionner le ballon en manchette et l’attraper. La dernière partie de la tâche permet aux élèves d’effectuer un service en frappant par-dessus le ballon. L’élève doit toujours réceptionner en manchette au-dessus de lui afin d’attraper le ballon. Christian demeure dans un style d’enseignement B- Pratique en organisant la classe en

atelier simultané et en émettant constamment des rétroactions techniques auprès des élèves : « *je vais me promener d'une équipe à l'autre puis je vais essayer de voir avec chacun comment ils font. Qu'est-ce qui marche, qu'est-ce qui ne marche pas* ». Il confie lors de l'entrevue après l'observation que la frappe pour le service était plus difficile qu'il le pensait pour les élèves et qu'ils manquaient de précision. Cette tâche favorise le développement des actions de manipulation de la compétence « agir ».

La deuxième tâche est réalisée en deux temps en équipe. D'abord, un serveur envoie le ballon dans le camp adverse. Ensuite, le camp adverse, composé de quatre élèves, doit réceptionner le ballon et ensuite l'attraper comme au mini-volley. Ainsi, Christian veut amener les élèves à développer leur précision en leur donnant de petits défis. Il veut que « *les [élèves] de l'autre bord ne soient pas capables de toucher au ballon* ». L'enseignant demeure dans le style d'enseignement B- Pratique, c'est-à-dire qu'il émet des rétroactions techniques en questionnant les élèves sur la trajectoire des ballons. De plus, afin que le nombre d'élèves soit de quatre, il prendra la place d'un élève dans une équipe. Cet ajout imprévu est bénéfique selon lui. Il mentionne lors de l'entrevue après le cours :

*Puis je pense que ça c'est une chose que je pourrais essayer d'ajouter plus souvent. Parce que là ils voient faire, ils voient un exemple, puis des fois c'est juste de même que... Il y en a qui sont capables d'apprendre en observant alors... Souvent, on ne l'utilise pas tout le temps... L'enseignant en éducation physique c'est peut-être mal vu [de participer au jeu match avec les élèves]. Le monde, il voit ça et « Hey ! Il joue avec eux ! » Mais non, c'est vraiment de l'enseignement, eux-autres ils observent ce que tu fais. C'est bon de le faire une fois de temps en temps, juste de jouer avec les élèves pour qu'ils voient comment ça se passe.*

Cependant, durant l'observation, les élèves se préoccupaient peu de la trajectoire et tentait plutôt de réussir le service. L'enseignant a mentionné durant l'entrevue après le cours que leur savoir-faire de servir était trop faible pour tenter de viser un lieu précis sur le terrain adverse. C'est pour cette raison que cette tâche a plutôt favoriser le développement des objets de savoir des actions de manipulation de la compétence « agir ».

La troisième tâche permet de débiter le tournoi qui a lieu durant la SAÉ :

*Ça va être le tournoi qui va commencer. Donc, chaque partie va valoir des points et moi, je vais faire un cumulatif à la fin pour faire comme un petit tournoi pour rendre ça un peu... Un défi compétitif un peu, parce que les gars aiment ça quand il y a un peu de compétition. Puis, en plus ils peuvent travailler à travers ce qu'ils ont vu dans le cours. Service et réception. Puis aussi il reste qu'en jouant les parties, il va y avoir encore des règlements qu'ils vont apprendre à travers de ça. Moi je vais être comme arbitre.*

Cette intention de la part de Christian a dérogé de sa planification de cours, puisque seulement sept élèves ont participé au cours, les autres étant absents du cours puisqu'ils avaient un match de hockey à l'extérieur ou étaient blessés. Christian n'a donc pas comptabilisé les points puisqu'il a jugé qu'il manquait trop d'élèves. De plus, il est important de mentionner que malgré son intention de permettre aux élèves de vivre un tournoi de volleyball, Christian ne mènera pas celui-ci à terme. Il ne prendra pas le temps de comptabiliser les points et le manque de temps lors de quelques cours ne lui permet pas d'organiser le tournoi comme il aimerait le faire.

Lorsqu'il joue le rôle d'arbitre, Christian intervient lorsqu'il y a des fautes et qu'il remarque des regards interrogateurs chez les élèves. Selon lui :

*c'est un peu en fonction de ce qui se passe sur le jeu, puis de l'apprendre par le jeu [le rôle d'arbitre], [...] c'est vraiment en lien avec ce qui se passe sur le jeu. Alors là je peux voir des points d'interrogation dans les yeux du monde, où je vois des fautes commises et personne ne réagit. Alors, moi je peux intervenir à ce moment-là.*

Durant cette tâche, Christian privilégie un style d'enseignement B- Pratique en demandant aux élèves de s'appliquer à bien exécuter les services, les touches et les manchettes en respectant les critères techniques entendus lors des tâches précédentes. Cette tâche permet aux élèves de développer les objets de savoir des rôles à jouer, des actions de manipulation, des règles liées à l'activité et des principes d'action lors d'activité collective en espace distinct de la compétence « interagir ».

#### **Cours 4**

Les objectifs du quatrième cours dictés lors de l'entrevue avant-cours sont : « *a) voir le cahier et remplir la première partie, b) décortiquer la technique de la touche et c) comprendre son utilité* ». Le cahier dont il est question se trouve à l'annexe I et permet aux élèves de déterminer leurs forces et leurs faiblesses techniques à l'aide de grilles d'évaluation. Une fois l'évaluation réalisée, Christian veut amener les élèves à se fixer des objectifs afin d'améliorer leurs objets de savoir et à discuter entre eux des différentes stratégies (ordre de rotation, positionnement défensif,



entres autres) qu'ils utiliseront lors des parties afin d'exploiter leurs forces. Il est important de mentionner que selon Christian, le cahier répond à la fois aux demandes du PEI et du PFEQ.

Effectivement, il explique :

*à la base, je le fais sous forme intermédiaire [PEI], mais par la suite, je peux dire : « tel critère je vais le mettre par rapport à la compétence 1 que j'ai vu », c'est ça que j'ai travaillé, ou la compétence 2 ou la compétence 3. Je peux même aller cibler les composantes des compétences. [...] C'est un peu ce dont on avait parlé, comme équipe école. Ça ne nous tente pas de faire tout le temps deux évaluations différentes. On évalue PEI, puis on transfère les notes au niveau du MELS .*

Lors de la première tâche, Christian demande aux élèves d'élaborer un exercice technique dans un cahier d'évaluation (annexe I) pour donner suite à sa démonstration en lien avec un objectif. Dans ce cas :

*l'objectif, c'est qu'à tour de rôle, ils vont tous avoir un panier à viser avec le ballon, puis ils peuvent se placer à une distance x. Puis, l'objectif c'est d'en faire 10 et d'essayer d'en avoir le plus sur 10. Bien là, ça va être à eux de décider c'est quoi le critère qui est un « oui » ou qui est un « non ». Je ne sais pas moi, est-ce que c'est toucher le tableau en arrière [du panier de basketball]?*

Les élèves doivent écrire dans le cahier les critères de réussite (ex. : envoyer le ballon dans le panier de basketball en effectuant une touche 7 fois sur 10 et en ayant les mains en forme de panier) pour un exercice de touches et de manchettes. Ce style d'enseignement, qui permet aux élèves en groupe de trois de tenir un à la suite de l'autre les rôles d'évaluateur, d'observateur et d'apprenant en remplissant une grille d'évaluation est le style d'enseignement C- Réciproque. Les critères ont été donnés par l'enseignant durant l'explication de la tâche, mais les élèves doivent

ensuite en choisir un et le noter dans leur cahier. Durant l'exécution de leurs exercices, Christian se déplace afin de tenter d'évaluer l'ensemble des élèves pour une première fois afin d'obtenir des données préliminaires pour une éventuelle évaluation technique formelle de sa part. Cette première tâche permet aux élèves de développer leur compétence liée à l'« agir » lorsqu'il est question de la partie motrice (actions de manipulation) et la compétence « interagir » lorsqu'il est question de la partie cognitive (les critères techniques de l'action).

Pour la deuxième tâche, les élèves devaient établir une stratégie liée au positionnement sur le terrain en fonction des forces et des faiblesses décelées lors de la première tâche consacrée à la touche et ainsi déterminer le rôle de chacun. En fait, cela permettait aux élèves d'identifier le passeur à la suite de l'évaluation de la touche. Une fois la stratégie établie et écrite dans le cahier, les élèves devaient s'affronter lors de matchs pour valider la pertinence de la stratégie. Christian explique lors de l'entretien qu'il a planifié cette tâche afin de répondre aux critères d'évaluation du PEI. Il doit évaluer des éléments du PEI qui sont :

*élaborer et expliquer un plan qui vise à améliorer les performances de l'équipe en volleyball. Pour permettre justement de voir est-ce qu'ils sont capables de faire un plan, puis est-ce qu'ils sont capables de voir comment ils peuvent l'améliorer dans le fond pour amener à ce que l'équipe soit meilleure.*

Cependant, cette tâche a été modifiée et les matchs n'ont pas eu lieu, car Christian a constaté que le cahier a été beaucoup plus long à compléter que prévu. Il ajoute : « *Comme ça été vraiment long pour le cahier je n'ai pas fait cette tâche-là. Ils n'ont pas eu le temps de faire la tâche* ».

La troisième tâche, qui a aussi été modifiée à cause de la longueur de la première, consistait à « jouer » des parties et à accumuler les points pour un tournoi intégré dans la SAÉ durant plusieurs séances (en fait, le tournoi demeurera au stade de l'intention et ne sera pas mené à terme durant la SAÉ). Cette modification de la durée a fait en sorte que Christian a constaté que le cahier a été beaucoup plus long à compléter que prévu et que les élèves n'ont pas eu le temps de mettre en pratique leur stratégie durant les matchs. La stratégie étant ici de placer un élève dans le rôle du passeur qui devait rester à l'avant durant la joute. Christian avoue que « *c'était trop rapide, je n'ai pas pu... J'ai manqué de temps* ». Pendant les matchs, Christian agissait en tant qu'arbitre afin de s'assurer que les règlements appris lors des derniers cours étaient respectés et compris et se plaçait ainsi dans un style d'enseignement B- Pratique en guidant les élèves pour respecter les règles et en guidant les passeurs dans leur rôle. Son intention de permettre aux élèves de réfléchir sur leur stratégie comme le demande le PEI en utilisant le style d'enseignement H- Découverte divergente n'a pas été atteint et celui de cumuler des points pour le tournoi non plus. Bien que brève, cette activité favorise le développement des objets de savoir des rôles à jouer, des actions de manipulation et des règles de l'activités de la compétence « interagir ».

## Cours 5

Les objectifs du cinquième cours nommés lors de l'entrevue avant-cours sont de « : a) *voir le cahier*, b) *remplir la deuxième partie* et c) *décortiquer la technique de la manchette et comprendre son utilité* ». Les attentes de Christian sont que les élèves analysent leur stratégie en

fonction des rôles de chacun à la suite des matchs et l'inscrivent dans leur cahier. Par la suite, ils pourront élaborer un exercice permettant d'améliorer la stratégie ciblée. Il est ici question des stratégies du carré ou du losange en mini-volleyball. En ce qui concerne la manchette, elle a été omise de la séance et Christian n'a pas fait de retour sur celle-ci, malgré ses intentions.

La première tâche consiste à jouer des parties afin que les élèves puissent expérimenter leurs stratégies (rôle du passeur et formation en losange ou en carré), puisqu'ils n'avaient pas eu le temps de le faire au cours 4. Christian met en place ici un style d'enseignement B- Pratique en demandant aux élèves de reproduire une stratégie connue en poursuivant un objectif d'amélioration et de maîtrise. La tâche favorise le développement d'objets de savoir comme les rôles à jouer, les actions de manipulation et les principes d'action d'activités collectives en espace distinct de la compétence « interagir ».

Pour les élèves, la deuxième tâche consiste à analyser leur stratégie et à tenter de l'améliorer en inscrivant dans leur cahier les changements et les ajustements auxquels ils procèdent après l'avoir testé en situation de match. En demandant aux élèves de réfléchir constamment à la meilleure stratégie à adopter qui peut mener à plusieurs réponses différentes selon les équipes, Christian utilise le style d'enseignement H- Découverte divergente. Par la suite, les élèves doivent concevoir un exercice (illustrer et expliquer dans le cahier) et le mettre en pratique afin d'améliorer leur stratégie. Cette démarche demeure dans le style d'enseignement H- Découverte divergente. Les élèves doivent également expliquer en quoi cela fait en sorte qu'ils réussiront mieux en match. Christian dit lors de l'entrevue avant l'observation que cette façon de procéder provient du PEI.

Durant cette tâche, il va à la rencontre des élèves pour stimuler la recherche à l'aide de questions et parfois proposer des pistes les menant vers un exercice qu'ils pourront expérimenter. Cette tâche de planification permet aux élèves de développer les objets de savoir liés aux rôles à jouer ainsi qu'aux principes d'action lors d'activités collectives en espace distinct de la compétence « interagir ».

La troisième tâche consiste à jouer une autre partie en tentant d'appliquer les stratégies élaborées. « *Dans le fond, c'est au niveau de : est-ce que l'exercice va les avoir amenés à être meilleur comme équipe. Donc, ils vont avoir à rejouer une autre partie. Alors dans ce cas-là, c'est de mettre en application* ». Toutefois, les élèves ont eu beaucoup de difficulté à trouver un exercice, puisque leur niveau de compréhension du sport semblait trop faible. Même que Christian s'y prendrait autrement une prochaine fois. Il dit lors de l'entrevue après le cours :

*j'amènerais peut-être des façons... Peut-être des exemples d'exercices. Donner plus de démonstrations ou d'avoir des... En plus j'ai un cahier de différents exercices de volleyball. Amener différents livres pour qu'ils puissent aller chercher. Donc donner un temps pour ça.*

En fait, les élèves ont joué des parties sans mettre en pratique la stratégie planifiée. À ce moment Christian a opté pour un style d'enseignement B- Pratique, puisqu'il a donné les mêmes explications techniques et tactiques des derniers cours sans stimuler les élèves à appliquer leurs nouvelles stratégies. En observant cette façon de procéder, où les stratégies planifiées demeurent dans le cahier sans être opérationnalisées par les élèves, il est possible de se questionner sur les intentions de Christian. Est-ce que le cahier est rempli pour permettre aux élèves de mettre en place

des stratégies élaborer en équipe, ou bien est-ce pour se conformer à des exigences d'évaluation provenant du PEI? Puisque le chercheur n'a pas posé ces questions à Christian, il est impossible de répondre à cette question. Les objets de savoir liés aux rôles à jouer, aux règles de l'activité ainsi qu'aux principes d'action lors d'activités collectives en espace distinct de la compétence « interagir » ont été développés durant cette tâche.

## Cours 6

Les objectifs du sixième cours mentionnés lors de l'entrevue avant-cours sont d'apprendre :  
a) l'attaque et b) le placement à une main, communément nommé *tips* au volleyball. C'est aussi durant cette séance que Christian introduit le volleyball à six contre six. Il attendait de placer les élèves sur un terrain plus grand avec une hauteur de filet plus élevée pour enseigner l'attaque. Il dit :

*je ne l'avais pas montré encore pour les petits terrains parce que c'est trop facile de smasher et c'est trop difficile pour l'autre équipe de l'arrêter quand le filet est aussi bas. Donc là, en voyant ça, en augmentant la hauteur du filet, bien là le smash devient quelque chose de... Il va pouvoir être utilisé seulement par certains et ça va être une difficulté aussi pour renvoyer un bon smash dans le terrain adverse.*

Selon Christian, la première tâche permet aux élèves de développer l'attaque sans filet.

Christian mentionne ceci :

*ils vont être ensemble en équipe, puis ils vont se placer dans leur partie de terrain. Puis ils vont pouvoir pratiquer le smash. Au début, c'est [l'objectif] vraiment les*

*pieds plantés. Puis, juste essayer de frapper le ballon. Juste le placer et essayer de le frapper à l'aide de la main, sans vraiment frapper fort, pour que l'autre puisse l'attraper, toujours vers la cible.*

Pour y arriver, un élève tient le ballon élevé à l'aide d'un bras et son coéquipier doit attaquer le ballon levé. Pour cette tâche, Christian laisse les élèves frapper le ballon sans leur donner d'indications techniques. Christian utilise dans cette situation le style d'enseignement H- Découverte divergente puisqu'il désire que les élèves découvrent les critères techniques appropriés pour attaquer adéquatement un ballon de volleyball. Christian mentionne qu'il aime procéder de cette façon :

*Des fois, en les laissant découvrir, ils se rendent compte qu'il y a des points que je n'avais peut-être pas pensé amener. Il y a ça, plus le fait aussi que si je leur donne toute... Il y a moins de réflexion qui est faite de leur part, il y a moins d'observation. Donc là, au moins, en les faisant essayer de découvrir par eux-mêmes, je trouve que le côté cognition, il fonctionne plus à ce moment-là.*

Ce sera seulement après 10 minutes d'expérimentation que l'enseignant donne les explications lors d'un retour en groupe sur des éléments techniques tels que : a) le placement de la main, b) la hauteur de la main pour frapper et c) la rotation des épaules ainsi que des hanches. Durant l'exécution de la tâche, Christian se promène d'équipe en équipe et émet quelques commentaires et commence à donner des rétroactions techniques individuelles en utilisant le style d'enseignement B- Pratique. Cette tâche permet aux élèves de développer les actions de manipulation de la compétence « agir ».

La deuxième tâche est pratiquement la même que la première, à l'exception de l'ajout du filet. Christian leur demande également de sauter, sans plus d'indications. Il retourne ainsi dans le style d'enseignement H- Découverte divergente. Cette tâche contribue au développement des actions de locomotion (sauter) de la compétence « agir ».

La troisième tâche consiste à jouer des parties afin que les élèves se familiarisent avec la rotation à six joueurs et intègrent l'attaque. Christian agit à titre d'arbitre et intervient lorsqu'il y a des erreurs techniques et de positionnement, puisque les élèves devront compléter un cahier pédagogique de volleyball à six joueurs lors du prochain cours (annexe J). Il revient ainsi vers un style d'enseignement B- Pratique, où il guide les élèves et les amène à reproduire les gestes démontrés durant le cours. Par le jeu, cette tâche contribue au développement des objets de savoir des principes de communication, des rôles à jouer, des actions de manipulation et des principes d'action d'activités collectives en espace distinct de la compétence « interagir ».

## **Cours 7**

L'objectif de Christian pour le septième cours est de permettre aux élèves de bien se positionner lors de la réception et du contre.

La première tâche consiste à former des équipes de trois. Ensuite, les élèves d'une équipe se placent sur une ligne l'un à l'arrière de l'autre. L'élève qui se trouve au milieu doit sauter pour contrer le ballon que les élèves aux extrémités des lignes se lancent. Durant cette tâche, Christian



se déplace auprès des élèves pour intervenir sur différents éléments comme : a) le placement des mains, b) la manière de sauter et c) l'atterrissage qu'il a préalablement démontrés. Christian utilise ainsi le style d'enseignement B- Pratique. Après quelques répétitions, la tâche se poursuit mais cette fois, les élèves exécutent des touches au lieu des lancers pour passer par-dessus le contreur. Cette tâche favorise le développement de la compétence « interagir », notamment grâce aux objets de savoir des actions de manipulation et des principes de synchronisation.

La deuxième tâche est similaire à l'une qui était enseignée au dernier cours, qui permettait aux élèves d'attaquer au filet. Or, la différence dans cette tâche fait en sorte qu'il y a un contreur qui doit empêcher le ballon de pénétrer dans son territoire. Il s'agit d'une tâche simple où un élève occupe le poste de passeur afin de lancer un ballon à un autre élève positionné au poste d'attaquant afin que celui-ci attaque devant le contreur. Le contreur doit contrer le ballon en respectant les critères techniques expliqués par l'enseignant, c'est-à-dire en plaçant les mains correctement et en sautant adéquatement (jambes tendues, sans toucher le filet). Christian donne des rétroactions aux contreurs, mais également aux attaquants durant cette tâche. Il profite aussi de certains moments pour effectuer un rappel des règlements, particulièrement ceux concernant la double touche et les quatre contacts en cas de contre. Le style d'enseignement B- Pratique est privilégié par l'enseignant ~~de~~ par ses exigences techniques et les nombreuses rétroactions correctives qu'il émet auprès des élèves. Cette tâche favorise le développement des objets de savoir des actions de manipulation, des règles de l'activité et des principes de synchronisation de la compétence « interagir ».

La troisième et dernière tâche du septième cours consiste à jouer un match de volleyball à six contre six. En jouant une partie, l'enseignant aimerait voir les élèves :

*intégrer tout ce qu'ils ont vu depuis le début. Puis en ajoutant justement le bloc et de voir s'ils sont capables de modifier... Parce qu'ils vont à avoir à jouer des rôles. Donc, c'est de voir est-ce qu'ils sont capables de placer leur joueur aux bons endroits selon les rôles qu'ils pourraient avoir [...] Donc autant la communication que les touches, que les manchettes, le smash, que le contre.*

En plaçant les élèves dans une situation connue et ayant comme exigence de mettre en pratique ce qu'ils connaissent dans des ateliers simultanés en donnant de nombreuses rétroactions, l'enseignant utilise le style d'enseignement B- Pratique. Selon Christian, les élèves doivent bien réaliser leur ordre de rotation et leur positionnement lors des matchs. Il agit à titre d'arbitre durant les matchs afin de mettre en application les règlements. Toutefois, il n'hésite pas à sortir de son rôle d'arbitre pour donner des rétroactions aux élèves sur différentes situations de jeux lorsqu'il croit que cela peut mener à une meilleure compréhension des systèmes de réception de service ou des règlements. Dans ces conditions, les matchs permettent de favoriser le développement de la compétence « interagir » et plus spécifiquement des objets de savoir des actions de manipulation, des règles de l'activité, des principes d'action d'activités collectives en espace distinct et des rôles à jouer.

## Cours 8

Les objectifs du huitième cours recueillis lors de l'entrevue avant-cours sont de :

a) permettre aux élèves d'améliorer leur technique de la touche et b) leur positionnement en réception de service.

Pour ce faire, la première tâche consiste en une évaluation de la touche en équipe de trois ou quatre élèves. Comme le mentionne Christian lors de l'entrevue avant le cours :

*il y en a un [élève] qui est observateur, ou deux qui sont observateurs, puis ils regardent les deux autres en train de se faire des touches. Ils se pratiquent à s'envoyer des touches l'un et l'autre. Puis, il y a des indicateurs pour déterminer si ta touche est bonne ou non. Largeur des pieds, positionnement des pieds au sol, placement des membres supérieurs avant le contact, le point de contact avec le ballon, mouvement des bras. Les mains, les poignets, puis le mouvement du corps avant le point de contact. Donc, ils ont une grille comme ça avec les dessins. Puis-là, ils notent où ce que la personne se situe par rapport à ça.*

Pendant la première partie de cette tâche, Christian met en place le style d'enseignement C- Réciproque par l'utilisation de grilles d'observation préalablement construites et distribuées et en permettant aux élèves d'évoluer dans les rôles d'observateurs et d'apprenants. Au-delà de l'amélioration technique, Christian vise à ce que les élèves analysent les forces et les faiblesses de leurs partenaires afin de déterminer qui jouera le rôle de passeur lors des matchs en situation de six contre six et ainsi écrire leur stratégie dans un cahier qu'ils recevront au prochain cours. Christian change alors de style d'enseignement et opte pour H- Découverte divergente, puisque chaque équipe devra élaborer sa propre stratégie. De plus, cette tâche permet à Christian

d'effectuer ses propres observations pour l'évaluation des élèves. Enfin, elle permet de favoriser le développement des actions de manipulation de la compétence « agir » lors de l'évaluation et des rôles à jouer et des principes d'actions lors d'activités collectives en espace distinct de la compétence « interagir » lors de l'élaboration des stratégies dans le cahier.

Après l'évaluation de la touche par les élèves, la deuxième tâche du cours consiste à effectuer des services sur un grand terrain pour la première fois de la SAÉ afin qu'une équipe puisse améliorer sa position lors de la réception de service. Donc, un serveur sert le ballon vers une équipe qui doit seulement effectuer le premier contact de la réception. Ils doivent s'organiser à l'aide de la réception en M ou en W afin que le ballon ne touche pas au sol au service. Une fois le ballon récupéré, un autre serveur envoie un autre ballon. Les interventions de Christian durant cet exercice portent sur les critères techniques du service comme :

*ne pas lancer le ballon dans les airs, mais vraiment de l'apporter vers l'avant en même temps qu'ils frappent pour ne pas se faire mal. Où est-ce qu'il va frapper sur la main, mouvement et transfert de poids qui est super important là-dedans. Donc, je vais pouvoir en parler. Et service au-dessus, c'est de revenir un peu sur bras tendu, on veut frapper avec la main fermée le plus possible pour donner de la force. Même chose transfert de poids aussi qui est important. Il peut y avoir rotation des épaules et tout. Puis, aussi en fonction de la trajectoire du ballon.*

Christian privilégie le style d'enseignement B- Pratique lors de cette tâche puisqu'il demande aux élèves de reproduire l'organisation défensive et le geste technique du service comme démontré auparavant. Cette tâche permet de favoriser le développement de la compétence « agir »

par des objets de savoir d'actions de manipulation et « interagir » par des rôles à jouer et des principes d'action d'activités collectives en espace distinct.

La troisième tâche du huitième cours est « *la joute d'un match* » dans le même esprit que les matchs des cours précédents. Par ailleurs, afin d'assurer une progression, Christian demande aux élèves de ne pas lancer le premier contact qui habituellement faisait office de service. Il s'agit maintenant pour les élèves de servir. De plus, les réceptionneurs doivent maintenant effectuer une touche ou une manchette pour construire l'attaque, contrairement à attraper le ballon. Par ses rétroactions techniques et le contexte de reproduction mis en place par Christian, le style d'enseignement B- Pratique est mis en place. Le développement d'objets de savoir à l'instar des principes d'action lors d'activités collectives en espace commun, des règles liées à l'activité physique, des principes de synchronisation et des actions de manipulation de la compétence « interagir » est aussi mis de l'avant lors de cette tâche.

## **Cours 9**

Les objectifs du neuvième cours sont de permettre aux élèves : a) d'améliorer leur technique de la manchette et se veut une continuation du cours précédent puisque les élèves devront b) s'évaluer à l'aide d'éléments observables et écrire leurs observations dans un cahier (annexe J).

La première tâche consiste, en groupe de trois ou quatre élèves, à une évaluation des pairs de la manchette. Les éléments observables à l'aide d'une grille d'observation remplie par les élèves qui observe leur pair sont : a) la largeur des pieds, b) le positionnement des bras et c) le positionnement des mains avant la frappe du ballon. Cette évaluation permet aussi à Christian de compléter sa propre évaluation des élèves qu'il a complétée durant les matchs des cours précédents. Il utilise ainsi des caractéristiques du style d'enseignement C- Réciproque qui consistent pour un élève d'observer un pair à l'aide d'une grille en fonction de critères prédéterminés par l'enseignant. Bien qu'il s'agisse d'une évaluation, les élèves développent leurs actions de manipulation de la compétence « agir » durant cette tâche.

La deuxième tâche devait être consacrée à au développement du service avec réception de service et l'ajout d'un passeur pour réaliser le deuxième contact. Toutefois, cette tâche n'a pas été enseignée, puisque les évaluations ont été plus longues que prévues.

La troisième tâche est un match qui poursuit les mêmes finalités évoquées lors des derniers cours, à savoir pour les élèves de mettre en pratique les différents apprentissages techniques exercés précédemment dans les cours et pour Christian d'intervenir auprès de ceux-ci sur quelques règlements lorsque l'occasion se présente.

## Cours 10

Durant le dixième cours, les objectifs pour les élèves sont de : a) réfléchir sur les forces et faiblesses de chacun et b) d'écrire leurs réflexions dans leur cahier d'évaluation construit à cet effet. Christian dit qu'il intègre ces contenus dans son cours puisque « *c'est en lien avec le PEI. Avec le MELS aussi dans le sens de jouer des rôles, d'exécuter des actions en fonction de ses forces et faiblesses* ».

La première tâche mène à l'élaboration d'un exercice qui permet aux élèves de diminuer leurs faiblesses et d'améliorer leurs forces. Ils doivent écrire l'exercice dans un cahier (annexe J) qui permet à Christian de procéder à une évaluation selon les attentes du PEI à la fin de la SAÉ. Les élèves avaient déjà effectué cette tâche dans une situation de mini-volleyball à quatre contre quatre. Ils doivent maintenant construire un exercice similaire au volleyball à six contre six. Ce sont les élèves qui doivent choisir le contenu et développer un exercice en fonction des rôles (passeurs, attaquants, contreurs) qu'ils doivent jouer au sein de l'équipe. Pour permettre aux élèves de réaliser cette tâche, Christian utilise le style d'enseignement H- Découverte divergente. Cette tâche, plutôt cognitive, permet de favoriser le développement des objets de savoir des rôles à jouer et des principes d'action d'une activité collective dans un espace distinct de la compétence « interagir ».

La deuxième tâche devait permettre à l'enseignant de montrer aux élèves comment bien se positionner pour attaquer, selon la position du passeur. Cependant, l'exercice a été retiré de la

séance puisque les élèves ont consacré plus de temps que prévu à la première tâche lors de l'élaboration de l'exercice.

La troisième tâche de la séance est un match durant lequel la préoccupation des élèves doit être de construire une attaque selon leur positionnement offensif déterminé préalablement et inscrit dans le cahier. Durant les matchs, l'enseignant joue le rôle d'arbitre et émet quelques rétroactions concernant le positionnement offensif. Pour ce faire, il guide souvent les élèves sur leurs intentions tactiques offensives en utilisant le style d'enseignement B- Pratique. Ce match permet de favoriser le développement des objets de savoir des rôles à jouer, des actions de manipulation et des principes d'action lors d'activités collectives en espace distinct de la compétence « interagir ».

## **Cours 11**

Les objectifs du onzième cours sont de : a) compléter le cahier de l'élève et b) mettre en pratique l'exercice élaboré en équipe par les élèves au cours précédent. Christian veut aussi prendre le temps de c) montrer les placements défensifs pour contrer une attaque en équipe.

La première tâche essentiellement cognitive permet aux élèves de compléter dans leur cahier leur positionnement en situations de réception de service, de défense et d'attaque amorcé au cours précédent. Pour permettre aux élèves d'y arriver, Christian met en place un style d'enseignement H- Découverte divergente puisque les réponses des élèves peuvent différer selon



les forces et faiblesses détectées. Ainsi, il y a un rappel des rôles à jouer et des principes d'action d'activités collectives en espace distinct de la compétence « interagir ».

La deuxième tâche est consacrée à la mise en pratique de l'exercice que les élèves ont élaboré. Pendant ce moment, Christian émet des rétroactions auprès des élèves et tente de bonifier leur exercice et de corriger certains éléments techniques et tactiques incompris grâce au style d'enseignement B- Pratique. Cette tâche favorise le développement des objets de savoir des rôles à jouer et des principes d'action d'activités collectives en espace distinct de la compétence « interagir ».

En ce qui concerne la troisième tâche sur le positionnement lors de diverses situations, elle n'a pas eu lieu, car Christian a consacré plus de temps à la mise en pratique des exercices des élèves.

Pour, la dernière tâche de la séance, Christian ordonne aux élèves de jouer avec l'obligation d'effectuer trois contacts de ballon avant d'envoyer celui-ci dans le camp adverse. Cette tâche est effectuée dans la configuration du style d'enseignement B- Pratique puisque Christian compte à voix haute les trois contacts obligatoires et guide les élèves pour qu'ils se placent adéquatement en réception de service. Cette tâche permet de favoriser le développement de la compétence « interagir », en particulier des rôles à jouer et des principes d'action d'activités collectives en espace distinct et des actions de manipulation.

## Cours 12

Le douzième et dernier cours de la SAÉ de volleyball a été consacré à la passation d'un examen écrit individuel (annexe K) portant sur des thèmes comme : a) la performance, b) l'implication interpersonnelle de l'élève dans l'équipe, c) les apprentissages réalisés dans les cours et d) l'explication de la performance de l'élève en volleyball. Comme le dit Christian : *« Dans le fond c'est vraiment une évaluation individuelle. À savoir s'ils ont fait ce qui était demandé. Je veux voir si tout le monde a bien compris ».*

Cette évaluation est construite en fonction des demandes du PEI. En fait, Christian affirme que cette évaluation est la même pour toutes les SAÉ, mais que les élèves la réalise avec le moyen d'action qu'ils viennent d'expérimenter en tête.

L'enseignant a tout de même laissé quelques minutes aux élèves à la fin du cours pour jouer un dernier match, mais sans supervision, puisque certains élèves ont utilisé la durée entière du cours pour compléter l'examen. Il a ainsi dérogé de sa planification, puisque Christian croyait qu'il aurait eu suffisamment de temps pour permettre à tous les élèves de jouer plusieurs matchs.

## 2. MAURICE, HANDBALL, ÉCOLE SECONDAIRE PRIVÉE B

Pour Maurice, la mission de l'école québécoise est de *« former de bons citoyens, des bons élèves oui, mais au-delà de ça, de les structurer, de les organiser, de développer de bonnes*

*personnes* ». Il ajoute que les finalités de l'EPS permettent de responsabiliser les élèves afin qu'ils prennent leur santé en main, qu'ils arrivent à bouger par eux-mêmes. Il croit que l'EPS permet de leur donner des outils qui pourront les rendre actifs après leur parcours scolaire. Maurice affirme que les finalités des sports collectifs sont :

*de développer l'éthique, la tolérance face aux autres, de communiquer face à ce que l'autre aime ou pas. Il s'agit d'être confronté à des problèmes et de trouver des solutions, d'agir en bon coéquipier et de bâtir un esprit d'équipe solide. Lors de l'enseignement des sports collectifs, « les savoir-être » sont importants.*

Comme enseignant, il aime développer un lien positif avec les élèves, transmettre ce qu'il aime, ce qu'il est, agir comme un modèle. Il tente de donner à l'élève :

*tous les outils pour réussir à aimer le sport peu importe lequel et lui faire toucher 1000 choses pour qu'il dise peut-être que je n'ai pas aimé ça cette chose-là, mais peut-être que j'ai aimé celles-là et que plus tard il va s'inscrire dans une ligue.*

Pour lui, le rôle de l'éducateur physique et à la santé est de « *faire bouger l'élève [...], de lui donner tous les outils pour réussir à aimer le sport peu importe lequel il choisit* » et de créer un lien positif avec la pratique de l'activité physique afin de rendre la population un peu plus active.

Quant à la planification, Maurice consacre 4,5 heures à l'élaboration d'une nouvelle SAÉ. Pour l'élaborer, il s'appuie surtout sur ses expériences passées, sur la disponibilité du matériel et

sur les principes de l'intervention efficace (temps engagement moteur élevé, diminution du temps d'attente, entre autres).

Pour la planification de la SAÉ utilisant le moyen d'action du handball, Maurice se concentre sur la finalité qu'il veut que les élèves atteignent en se fiant à la Progression des apprentissages. Il se demande ce qu'il va évaluer à la fin de la SAÉ. Il dit :

*Je regarde ce qu'il y a comme apprentissage. Je veux les amener là, donc de qu'elle façon je peux faire pour les amener là? Après, je prends le chemin qui est selon moi le plus logique pour se rendre et le plus facile pour éviter de perdre du temps. On s'assoit souvent deux profs ensemble qui donnons le même thème dans la Progression des apprentissages. On s'est assis ensemble l'année passée pour rebâtir au complet la planification annuelle et on a essayé de cibler ce qui nous apparaissait le plus logique dans l'éventail des savoir-faire qu'il y avait avec les savoirs et les savoir-être. [...] on est censé toucher pratiquement à tout.*

Sur le plan du niveau de connaissances des documents officiels du ministère, il connaît peu le PFEQ. Questionné à ce sujet, il mentionne :

*Je le connais un peu parce que je suis allé au baccalauréat. Je ne l'ai pas ouvert depuis que je suis sorti de l'université. Je ne peux pas te dire grand-chose de ce qu'il y a là-dedans. Je me souviens qu'il y avait des compétences... 12 compétences professionnelles. Ça fait juste deux ans que je suis sorti du baccalauréat en plus. Honnêtement, il faudrait que je creuse longtemps...*

Pour la Progression des apprentissages, son état de connaissance est différent :

*Je dirais que je la connais relativement bien. [...] Parce que oui on travaille encore avec. Je devrais l'afficher pour se dire « ah c'est vrai, ça on n'a pas travaillé*

*souvent ». Je l'ouvre au moins à chaque étape, quand je suis dans la planification au début. Des fois on a une idée dans la tête et on ne sait pas si c'est adapté pour eux. Est-ce que c'est quelque chose qu'ils sont déjà censés savoir ou ce serait l'année prochaine? [...] Est-ce que je dois le travailler ou c'est plus ou moins pertinent?*

En résumé, les éléments pris en compte par Maurice pour la planification d'une SAE sont nombreux, que ce soit : a) ses expériences passées, b) la disponibilité du matériel, c) les principes d'une intervention efficace, d) les finalités d'apprentissages qui seront évaluées et e) la Progression des apprentissages.

Pendant l'entrevue initiale, Maurice affirme que les trois premiers cours de la SAE sont consacrés à l'enseignement des savoir-faire techniques comme la passe, le dribble et le lancer ainsi que des savoir-faire tactiques comme le système 6-0 et la défensive de zone. Les cours 4 et 5 permettent à Maurice d'enseigner les objets de savoir liés aux jets francs, aux passes courtes et aux notions de zones offensive et défensive. Pour conclure, les cours 6 et 7 sont orientés vers la joute de matchs et la création de stratégies en équipe en situation de jets francs, en plus de l'enseignement de notions de retour en zone défensive. Les cours 8 et 9 sont les cours consacrés à l'évaluation lors d'un tournoi composé de matchs de 10 minutes sur le terrain de grandeur régulière de handball.

Le tableau 12 présente : a) le nombre de cours, b) le nombre de tâches des compétences « agir » et « interagir » enseignées, c) les styles d'enseignement déployés durant le cours et d) les catégories d'objets de savoir de la compétence « agir » et « interagir » enseignées par Maurice.

Tableau 12  
Description de la SAÉ de Maurice lors de l'enseignement du moyen d'action du handball

Moyen d'action	Handball								
Cours	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nombre de tâches de la compétence « agir » (n = 3)	1	1	-	-	-	-	1	-	-
Nombre de tâches de la compétence « interagir » (n = 19)	2	2	2	3	2	3	3	1	1
Styles d'enseignement déployés durant le cours	B	B	B	B	B	H	B	B	B
Catégorie d'objets de savoir de la compétence « agir » enseignée durant le cours									
F. Les actions de manipulation (n = 3)	x	x	-	-	-	-	x	-	-
Catégories d'objets de savoir de la compétence « interagir » enseignées durant le cours									
A. Les principes de communication (n = 4)	-	-	-	-	-	x	x	x	x
B. Les principes de synchronisation (n = 7)	x	-	-	x	x	x	x	x	x
C. Les rôles à jouer (n = 8)	-	x	x	x	x	x	x	x	x
F. Les actions de manipulation (n = 9)	x	x	x	x	x	x	x	x	x
K. Les principes d'action lors d'activités en espace commun (n = 9)	x	x	x	x	x	x	x	x	x
M. Les règles liées aux activités physiques (n = 5)	-	x	x	x	x	-	x	-	-

Pendant la SAÉ de neuf cours du moyen d'action du handball, Maurice a enseigné 23 tâches dont quatre favorisant le développement de la compétence « agir » et 19 favorisant le développement de la compétence « interagir ». Maurice privilégie les tâches réalisées en équipe puisque qu'il explique lors de l'entrevue initiale que le thème global de cette SAÉ est : « *Travail d'équipe et coopération* ». Cela explique en partie la raison pour laquelle il place les équipes en situation de jeu (tâche visant le développement de la compétence « interagir ») dès le premier cours. De plus, il souhaite que les élèves puissent évoluer dans des situations de matchs le plus rapidement possible, car c'est ce qu'ils préfèrent. Il dit :

*Je fais [les tâches] comme ça parce qu'elles ont fonctionné pour les deux ou trois autres fois que je l'ai donné [le cours de handball]. Parce que les élèves semblent apprécier ça, ils apprennent et ça progresse parce que le temps d'apprentissage est élevé, c'est plaisant, il y a de l'opposition, ils veulent battre leurs amis, il n'y a pas d'attente, ça roule bien.*

Aussi, il veut évaluer certains objets de savoir de la compétence « interagir » en situation de matchs grâce au moyen d'action du handball.

Il met en place des tâches de révisions de savoir-faire techniques comme les passes et les tirs dans un contexte de développement de la compétence « agir » lors des cours 1 et 2. Cependant, il place rapidement les élèves à l'intérieur de tâches orientées vers le jeu afin qu'ils appliquent les critères techniques dans des situations se rapprochant du match. Il explique :

*Au début c'est de l'enseignement technique, l'enseignement du geste. De réussir à faire ce type de passe. De donner du feed-back constamment, de faire des*

*démonstrations, de donner des exemples, de demander à mes élèves de faire des démos et de renchérir là-dessus. D'arrêter le jeu, de faire des explications. Puis souvent, ce que j'aime en handball et dans plein d'autres sports c'est de leur faire réaliser des choses qui pour eux ne font pas de sens quand ils le font au mur ou au filet, mais ils vont le réaliser en situation de match. D'être présent pour donner constamment des rétroactions, du feed-back. Circuler dans le gymnase, faire un tour partout quand il y a quatre équipes. De répondre aux questions et de donner du feed-back à tout le monde, pas tout le temps aux mêmes.*

Au début de la SAÉ, mais aussi durant l'ensemble de celle-ci, Maurice donne beaucoup de rétroactions et privilégie le style B- Pratique.

C'est lors des cours 3 à 6 que Maurice place les élèves en équipe et favorise le développement d'objets de savoir liés à des stratégies, aux rôles à jouer en situation de jeux dirigés et de matchs. C'est au cours 6 qu'il fait une petite exception en ce qui concerne le style d'enseignement B- Pratique lorsqu'il utilise le style d'enseignement H- Découverte divergente pour demander aux élèves d'élaborer leurs stratégies offensives et défensives en prenant en considération les forces et les faiblesses de chacun.

Le cours 7 s'avère être une révision des cours 1 à 6 afin de préparer les élèves aux évaluations. Pour ce faire, Maurice enseigne les mêmes tâches des cours précédents mais cette fois, il explique clairement les critères d'évaluation aux élèves en ce qui a trait aux compétences « agir » et « interagir ».

Les cours 8 et 9 sont entièrement consacrés à des évaluations dans lesquelles les élèves doivent reproduire des objets de savoir enseignés afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles.



À propos des savoir-être, Maurice a bien mentionné lors de l'entrevue initiale que ce cours mettant de l'avant un sport collectif est important pour permettre de « *trouver des solutions, être un bon coéquipier, bâtir un esprit d'équipe, de réussir dans une équipe de travail* ». Le thème de la SAÉ est « *travail d'équipe et coopération* ». Or, ces propos apparaissent seulement lors de l'entrevue et demeurent au stade des intentions puisqu'ils sont absents des planifications, des entrevues avant et après observations et des observations. De plus, la dominance du style d'enseignement B- Pratique laisse peu de place aux élèves pour trouver des solutions à des problèmes posés dans les matchs. Dans les faits, lors des matchs, les élèves reproduisent mécaniquement les stratégies montrées par Maurice. Aussi, les savoir-être liés à l'esprit d'équipe et au comportement à adopter pour devenir un bon coéquipier ne sont pas abordés formellement et explicitement durant les cours.

Durant les neuf cours de la SAÉ, cet enseignant est demeuré fidèle à sa planification et a mené les tâches comme il l'avait planifié, excepté pour deux tâches lorsqu'il a manqué de temps à cause : a) de l'explication d'un travail à réaliser à l'extérieur de la classe portant sur la troisième compétence lors du cours 3 et b) de la durée plus élevée que prévue pour permettre aux élèves de remplir un cahier contenant leurs stratégies d'équipe. Il est satisfait de l'enseignement de sa SAÉ et du développement des élèves.

Pour ce qui est de Maurice, la mise en place du style d'enseignement H- Découverte divergente représente moins de 10 % des tâches observées durant sa SAÉ du moyen d'action du

handball. Maurice a utilisé ce style d'enseignement durant un seul cours en proposant aux élèves une tâche où il s'est placé dans un mode d'observation en vue d'évaluer les élèves. Ainsi, les élèves étaient libres de produire de nouveaux objets de savoir puisque Maurice s'était retiré de la tâche et ne pouvait pas les guider comme il le faisait habituellement. Ainsi, les élèves devaient s'adapter et trouver différentes solutions afin de répondre aux problèmes posés par la situation de match.

Les prochains paragraphes décrivent les 9 cours de la SAÉ de Maurice. Chaque cours est présenté selon les objectifs généraux du cours. Ensuite, les tâches sont décrites, ainsi que le ou les styles d'enseignement utilisés et les objets de savoir enseignés. Afin de mettre en évidence l'enseignement de Maurice, les résultats ont été triangulés à l'aide des données provenant des planifications, des entrevues ainsi que des observations afin de répondre précisément aux différents objectifs de l'étude.

## Cours 1

Selon Maurice, le premier cours est une introduction à la passe au handball :

*ça sert juste à découvrir l'objectif général de la passe dans le handball. That's it! C'est ultra, ultra simple comme premier cours. Puis de les [les élèves] faire lancer, bouger, passer le plus possible au premier cours pour qu'ils comprennent que ce n'est pas nécessairement un sport de drible. [...] On va voir tous les types de passes qu'on peut utiliser dans le jeu.*

L'enseignant adopte un style d'enseignement reproductif durant le cours puisque les élèves sont appelés à reproduire les objets de savoir techniques démontrés lors de différentes tâches à réaliser en atelier de façon simultanée, ce qui correspond au style d'enseignement B- Pratique. De plus, les élèves connaissent déjà les tâches à effectuer : *« ce sont toutes des choses qu'ils ont forcément utilisées dans d'autres sports. Dans d'autres sphères de leur vie, peu importe. On s'entend, un lancer au handball n'est pas nécessairement différent d'un lancer dans d'autres sports au-dessus de l'épaule ».*

Pour la première tâche, il mentionne que :

*l'objectif est de découvrir tous les types de passe possibles au handball. Relativement simple, deux par deux face à face, largeur d'un terrain de volleyball. Puis on essaie main dominante, main non dominante, tir en suspension, rebond avec réception des deux mains. Réception à une main, réception à deux mains, suspension. Utiliser les pas, utiliser la vitesse, l'engagement. Donc on va voir toutes les passes, passes latérales aussi. Donc, on voit vraiment tous les types de passes qui peuvent être utilisés au handball. C'est relativement simple comme tâche. Pas super stimulant comme première tâche pour les élèves.*

Cette tâche permet aux élèves de développer les actions de manipulation de leur compétence « agir » en suivant les directives de Maurice qui utilise le style d'enseignement B- Pratique en donnant de nombreuses rétroactions individuelles lors de la tâche organisé en ateliers réalisées simultanément par les élèves. Comme le dit Maurice : *« je veux vraiment axer sur l'individuel, la passe et la maîtrise de la passe. La maîtrise du geste simple ».*

La deuxième tâche permet aux élèves d'effectuer des passes dans des situations plus complexes de « passe et suit » et « passe et va ». Selon Maurice,

*c'est super simple, c'est un carré, il faut qu'ils [les élèves] se déplacent en « passe et suit ». On ajoute des ballons au fur et à mesure juste pour qu'ils soient en mouvement; pour qu'ils prennent l'habitude de bouger au handball pour recevoir une passe, pour faire une passe, pour ne jamais être stables puis arrêter. Comme dans un « passe et suit », on veut que oui tu suives ta passe, oui tu t'engages et oui tu réceptionnes en mouvement. Donc, c'est ça qui est le but ultime de la tâche.*

Il s'agit aussi d'un rappel pour cette tâche, puisqu'« un passe et suit », ils savent c'est quoi et un « passe et va » ils savent c'est quoi ». Pour cette tâche, Maurice demeure dans le style d'enseignement B- Pratique, puisqu'il demande aux élèves de reproduire en ateliers des objets de savoir déjà connu en respectant les critères techniques énoncés et démontrés. Cette tâche permet de favoriser le développement de la compétence « interagir » grâce aux objets de savoir comme les actions de manipulation et les principes de synchronisation.

La troisième tâche consiste à jouer quelques parties, « pour qu'il y ait quand même un cours avec un petit défi puis une portion de plaisir ». L'enseignant souhaite que les élèves appliquent ce qu'ils ont développé et amélioré durant les tâches lors des matchs. Il veut aussi que les élèves progressent vers l'avant. Les élèves perdent la possession de l'objet en cas de replis. Maurice conserve le style d'enseignement B- Pratique puisqu'il dirige les élèves sur le terrain à l'aide de rétroactions précises en limitant leurs actions lors de cette tâche qui favorise le développement de la compétence « interagir », ainsi que des objets de savoir liés aux actions de manipulation et des principes d'action lors d'activités en espace commun.

## Cours 2

L'objectif du deuxième cours est orienté vers le développement du lancer, l'application en système d'équipe et du positionnement sur le terrain.

Selon Maurice, la première tâche permet :

*d'assimiler correctement... Ça paraît un peu bizarre à dire, mais les bons pieds de propulsion, dépendamment si tu es gaucher ou droitier, appliquer rapidement les trois pas d'engagement pour réussir à les appliquer en situation de match, avoir de l'impulsion avec les mannequins en hauteur pour simuler les défenseurs. Puis on revient à la fin sur la notion plus complexe d'avoir de la vitesse durant le lancer en suspension en appliquant l'exercice avec une passe.*

Pour ce faire, l'enseignant organise quatre ateliers que les élèves doivent réaliser en alternance et s'inscrit ainsi dans le style d'enseignement B- Pratique. Le premier atelier est orienté vers le pied de propulsion, le second sur le bon pied à l'enchaînement, le troisième avec un défenseur et le quatrième avec un coéquipier qui reçoit une passe. Il s'agit d'exercices simples qui favorisent le développement des actions de manipulation de la compétence « agir » avec une orientation vers des objets de savoir d'action de manipulation avec une attention particulière portée sur l'aspect technique de l'action.

L'objectif de la deuxième tâche est de :

*voir déjà certains rôles défensifs et certains rôles offensifs et de quelles façons [ils] s'appliquent. [...]. Mais c'est important déjà de voir un petit peu le placement pour les défenseurs, d'essayer un petit peu de voir les passes courtes et rapides pour les attaquants, d'essayer de voir un peu toutes les positions possibles et la façon de jouer.*

Pour atteindre cet objectif, Maurice insiste sur la rapidité des passes durant les exercices et sur le positionnement qu'il a démontré préalablement sur une surface réduite (25 % d'un terrain régulier). Son style d'enseignement demeure le style B- Pratique puisqu'il demeure très directif et émet de nombreuses rétroactions correctives individuelles portant sur les critères techniques des objets de savoir démontrés. Cette tâche favorise les actions de manipulation, les rôles à jouer, les principes d'action d'activités en espace commun ainsi que les règles liées aux activités de la compétence « interagir ».

La troisième tâche est la poursuite de la deuxième tâche, mais cette fois avec une surface de terrain plus grande qui atteint 50% de la surface du terrain régulier de handball.

### **Cours 3**

Le troisième cours mène les élèves vers des tâches plus complexes en situation de jeux. Les systèmes de jeux et les stratégies sont au cœur des enseignements de ce cours, sans négliger les aspects techniques développés aux deux cours précédents. Il est important de mentionner que Maurice consacre plus de 12 minutes à l'explication d'un travail que les élèves devront compléter en lien avec la troisième compétence, puisque cela aura une influence sur le cours 4. Il faut aussi

spécifier que la troisième compétence fait seulement l'objet de travaux à l'extérieur des cours de cette SAÉ et que ces travaux ne sont pas en lien avec le moyen d'action du handball, mais portent sur l'acquisition de saines habitudes de vie.

La première tâche consiste à effectuer exactement la deuxième tâche du cours précédent. C'est-à-dire celle où les élèves se positionnent sur une surface correspondant à 25% d'un terrain régulier afin de favoriser la compréhension des rôles offensifs et défensifs par du jeu dirigé. Maurice conserve le style d'enseignement B- Pratique et demeure très directif en dirigeant les élèves sur les terrains. Comme au cours précédent, cette tâche favorise les actions de manipulation, les rôles à jouer, les principes d'action d'activités en espace commun ainsi que les règles liées aux activités de la compétence « interagir ».

La deuxième tâche plaçait les élèves sur un terrain entier pour la première fois de la SAÉ. L'objectif de Maurice était d'amener les élèves à comprendre le positionnement sur le terrain et les rôles à jouer qui s'y rattachent. Comme il le mentionne lors de l'entrevue avant le cours, il s'agit de comprendre :

*plus collectivement, pas seulement un contre un, mais de comprendre le principe d'espacement entre les joueurs. Donc quelle distance qui est acceptable. De comprendre le flottement, donc de se déplacer sur la ligne de six mètres de façon à travailler en équipe. Donc, c'est vraiment, vraiment beaucoup plus du travail d'équipe. L'élaboration de stratégies qui débute et le 6-0, c'est la technique de base défensive la plus facile à réaliser avec eux pour commencer.*

Cependant, cette tâche n'a pas eu lieu. Maurice dit : « *On n'a pas eu le temps de le faire à cause de l'explication du 15-20 minutes du début avec l'échauffement, je suis passé directement au match comme on n'en n'avait jamais, jamais fait* ».

La troisième tâche permet à Maurice de débiter l'apprentissage de certaines règles du handball en permettant aux élèves de jouer des matchs sur des terrains réduits à l'aide du style d'enseignement B- Pratique, car il s'implique grandement auprès des élèves en émettant de nombreuses rétroactions correctives individuelles. Pour lui, les matchs permettent « *de commencer à comprendre des règles de base. [...] Donc de commencer à réussir à avoir une situation de match qui est fluide* ». De plus, durant les matchs, il donne des rétroactions individuelles portant sur les règlements aux élèves. Ainsi, les règles liées aux activités physiques de la compétence « interagir » sont développées.

#### Cours 4

Pour Maurice, le quatrième cours, c'est :

*un peu la même chose que le cours d'avant, étant donné que l'autre cours a été écourté par des explications de travaux. C'est un peu la même chose de commencer à voir et à développer des réflexes plus collectifs. Le travail d'équipe va encore être mis de l'avant pour ce cours-là.*

La première tâche permet à Maurice de « *prendre le temps [d'] expliquer comment agir à titre de défenseur, et surtout en surnombre* ». Il veut également prendre le temps d'expliquer aux



attaquants quelles sont les bonnes décisions tactiques à prendre dans les cas de situation à 3 contre 0, à 3 contre 1 et à 3 contre 2. Maurice utilise le style d'enseignement B- Productif pour guider les élèves à la manière d'un entraîneur lors des ateliers, c'est-à-dire de façon dirigée en reproduisant des schémas offensifs très précis. Cette tâche permet aux élèves de développer leur compétence « interagir » et plus précisément les objets de savoir des rôles à jouer, des actions de manipulation, les principes de synchronisation et les principes d'action lors d'activités en espace commun.

La deuxième tâche place les élèves en situation de matchs où ils doivent maintenir une défensive 6-0 sous la direction de Maurice, qui place les élèves comme le ferait un entraîneur sportif à l'aide du style d'enseignement B- Pratique. Par ailleurs, il indique que *« moi je vais m'assurer qu'ils respectent ce principe-là et que ce soit le plus simple et le plus efficace possible. Donc de les coacher un peu si on veut pour m'assurer d'un bon taux de réussite »*. Cette tâche permet aussi de favoriser le développement de la compétence « interagir » et particulièrement les objets de savoir des rôles à jouer, des actions de manipulation, des principes de synchronisation et des principes d'action lors d'activités en espace commun.

La dernière tâche permet aux élèves de développer leurs objets de savoirs dans des situations de matchs à six contre six dans lesquelles ils doivent porter une attention particulière à l'application du système défensif et à la révision des règles sous la supervision de Maurice qui demeure dans un style d'enseignement B- Pratique en continuant de dicter aux élèves la façon d'évoluer sur le terrain. Les objets de savoir de la compétence « interagir » comme les rôles à

jouer, les principes de synchronisation et les règles liées aux activités physiques sont mis de l'avant par Maurice durant cette tâche.

## **Cours 5**

Le cinquième cours demeure dans la continuité avec le cours précédent en ce qui concerne les objets de savoirs enseignés ainsi que le style d'enseignement privilégié. La nouveauté se trouve à propos de la collaboration dont les élèves font preuve afin d'élaborer une stratégie d'équipe qui deviendra des systèmes défensif et offensif. Ils doivent se donner des rôles afin d'affronter efficacement leurs adversaires. Maurice prend aussi le temps de montrer de nouveau le jet franc.

Durant la première tâche, Maurice présente aux élèves un cahier dans lequel ils doivent écrire leurs systèmes défensif et offensif ainsi que les rôles qu'ils doivent jouer au sein de ceux-ci. Il est important de mentionner que l'enseignant demande à tous les élèves d'utiliser le système 6-0. Il n'y a qu'une seule option connue et possible. Il n'y a pas de place durant cette tâche pour la production de nouvelles stratégies réfléchies par les élèves. Il y a donc reproduction d'objets de savoir déjà connus. La seule liberté que les élèves peuvent s'offrir, c'est de se placer à l'endroit le plus approprié sur la ligne défensive en fonction de leurs forces et de leurs faiblesses. C'est parce que Maurice dirige les élèves sur le terrain, parce que des ateliers (remplir le cahier, exécuter des jets francs) sont mis en place et que les élèves reproduisent des objets de savoir déjà connus que cette tâche demeure dans le style d'enseignement B- Pratique. Maurice utilise le cahier dans ce cours, lors des prochains cours et lors de l'évaluation finale. Pendant que certaines équipes

remplissent leur cahier, d'autres pratiquent le jet franc suite à la présentation d'un vidéo de Maurice. C'est à ce moment que Maurice intervient auprès des élèves sur des critères techniques liés au jet franc ainsi que sur des éléments tactiques de positionnement. Maurice discute également des règlements qui mènent à un jet franc durant un match. Cette tâche favorise le développement de la compétence « interagir » et des rôles à jouer, des actions de manipulation, les principes de synchronisation et les principes d'action lors d'activités en espace commun.

La deuxième tâche devait être une révision des objets de savoir développés durant les cours 1 à 4. En fait, il s'agissait de la même deuxième tâche du quatrième cours. Or, il n'a pas été possible pour Maurice de présenter cette tâche, puisqu'il a consacré plus de temps à la première. Comme il le dit : *« je n'ai pas pris le temps de le revoir. Vu qu'on l'avait déjà fait, j'ai trouvé pertinent de plus étirer le jet franc parce qu'on allait en situation de match après »*.

La troisième tâche est composée de matchs sur terrain complet en situation de six contre six. Maurice veut que les élèves appliquent le jet franc en situation de match en tentant également de respecter leur rôle et leur système de jeu offensif préalablement écrit puisque ce sont les éléments qui feront partie de son évaluation au dernier cours. Pour ce faire, il donne de nombreuses rétroactions et se positionne dans un style d'enseignement B- Pratique pour les raisons expliquées précédemment. Maurice voulait développer la compétence « interagir » grâce aux systèmes offensifs et défensifs, mais il n'a pas eu le temps de mettre en place les situations axées sur le système défensif. Il prendra le temps de le faire au sixième cours. Cette tâche a tout de même contribué au développement de la compétence « interagir » et des rôles à jouer, des actions de

manipulation, les principes de synchronisation et les principes d'action lors d'activités en espace commun.

## Cours 6

L'objectif de l'enseignant pour le sixième cours est de montrer « *des concepts défensifs plus poussés* ». Il aurait souhaité le faire plus tôt, mais il mentionne qu'il a manqué de temps.

La première tâche est un rappel d'une tâche du dernier cours. Il s'agit de « *connaître leur stratégie d'équipe. Se rappeler ce que c'était. Dès qu'il arrive un jet franc, c'est comment se placer et se pratiquer. Connaître leurs jeux par cœur et de créer des options A et B dans plusieurs situations* ». Cette révision permet de développer la compétence « interagir » et les objets de savoir des rôles à jouer, des actions de manipulation, des principes de synchronisation et des principes d'action lors d'activités en espace commun. Pour la première fois durant cette SAÉ, Maurice insiste sur la communication entre les joueurs et favorise ainsi le développement des principes de communication. En demandant aux élèves de créer des options selon la stratégie offensive de l'adversaire et de les noter dans un cahier, Maurice pose un problème ayant plusieurs solutions et utilise alors le style d'enseignement H- Découverte divergente.

La deuxième tâche est axée sur la démonstration et l'expérimentation de systèmes défensifs lors de situation de match. Pour l'enseignant, il est question de :

*comprendre chacun des systèmes défensifs et de s'assurer qu'ils choisissent le meilleur système défensif en équipe. Celui qui va être le plus représentatif de leur équipe. Donc, chaque système a un objectif précis. De contrer tel ou tel type d'attaques. Et selon leur système d'équipe, c'est d'expérimenter les systèmes et s'approprier le meilleur système pour eux selon leur équipe.*

Pendant cette tâche, Maurice explique bien les avantages et les inconvénients de chacun des systèmes pour amener les élèves à faire le meilleur choix possible en fonction de leur équipe. Maurice met en place une tâche s'inscrivant dans le style d'enseignement H- Découverte divergente, puisque les élèves doivent choisir et parfois créer des systèmes qui leur conviennent en fonction de leurs forces et leurs faiblesses. Cette tâche est orientée vers le développement des objets de savoir comme les rôles à jouer, les principes de communication, les principes de synchronisation et les principes d'action lors d'activités en espace commun de la compétence « interagir ».

Durant la troisième tâche, il s'agit pour les élèves de mettre en pratique le système défensif choisi en situation de matchs. C'est l'occasion pour Maurice de commencer à observer les élèves en vue d'une évaluation à venir lors du cours 9, car les élèves sont évalués sur leur positionnement lors des jets francs, de leur positionnement défensif et offensif dans une tâche de la compétence « interagir ». Pendant les matchs, Maurice s'installe à l'extérieur du terrain et débute ses évaluations. Il s'agit de la première fois qu'il n'intervient pas auprès des élèves durant un match. De cette façon, il permet aux élèves de mettre en pratique leurs savoir-faire grâce au style d'enseignement H- Découverte divergente et de s'adapter à un environnement ouvert en prenant des décisions et en produisant des actions différentes. Cette tâche favorise à nouveau le

développement des objets de savoir tels que les rôles à jouer, les principes de communication, les principes de synchronisation et les principes d'action lors d'activités en espace commun de la compétence « interagir ».

## Cours 7

Le septième cours est consacré à :

*la révision de la matière des cours un à six. Donc, on va revoir tout ce qui est matière à évaluation. On revoit les passes, les lancers, le jet franc qui vont être évalués en équipe puis en match, le système offensif. Ça fait un rappel pour les élèves. Ce sont les mêmes exercices que nous avons faits avant, exactement la même chose, mais là on va expliquer ce qu'on va évaluer. C'est moi qui évalue et eux ils remplissent leur grille aussi dans l'iPad pour voir si on se rejoint ou pas. Je veux les évaluer en match. Pour le jet franc, je fais une condition artificielle pour en voir plusieurs de suite.*

La première tâche est une révision des passes avec une configuration identique au premier cours.

La deuxième tâche est une révision des lancers avec une configuration identique au deuxième cours.

La troisième tâche est une révision des jets francs avec une configuration identique au cinquième cours.

La quatrième tâche consiste pour une équipe d'élèves à affronter une autre équipe lors de cinq montées offensives afin de réviser les systèmes offensifs et défensifs démontrés par Maurice.

Toutes ces tâches se réalisent dans le style d'enseignement B- Pratique, où les élèves effectuent des répétitions dans un format d'ateliers en alternance en tentant de reproduire les critères techniques des objets de savoir dans le but d'obtenir la meilleure note possible lors de l'évaluation à venir sous l'œil attentif de Maurice qui donne des rétroactions correctives. Les deux premières tâches permettent de développer les actions de manipulation de la compétence « agir », tandis que les deux autres tâches visent le développement des objets de savoir des rôles à jouer, des principes de communication, des principes de synchronisation et des principes d'action lors d'activités en espace commun de la compétence « interagir ».

La cinquième et dernière tâche consiste à jouer des matchs. Durant les joutes, les élèves inactifs sur le banc se familiarisent avec les éléments d'évaluation de la grille donnée par Maurice afin de les connaître lors de l'évaluation finale des cours huit et neuf. Pendant cette tâche, Maurice donne des rétroactions à certains joueurs sur le terrain et répond aux questions des élèves inactifs. Ainsi, il contribue au développement des principes d'action lors d'activités en espace commun, des actions de manipulation, des principes de synchronisation, des rôles à jouer et des règles de l'activité de la compétence « interagir » à l'aide du style d'enseignement B- Pratique puisqu'il demeure directif et que les élèves tentent d'appliquer ce qu'il demande.

## Cours 8

Le huitième cours est le premier cours exclusivement consacré aux évaluations. Pour l'enseignant, *« c'est l'évaluation de ce qu'on a vu dans l'étape. Évaluation des passes, tirs, stratégies d'équipe et jets francs. Évaluation de C1 [« agir »] et C2 [« interagir »] »*. Pour ce faire, il a organisé une tâche qui est un tournoi où chaque équipe s'affronte durant des matchs de 10 minutes. À la fin du cours, il y a une organisation des équipes en fonction des victoires et des défaites afin de planifier les demi-finales pour le prochain cours. L'évaluation se déroule dans un contexte de style d'enseignement B- Pratique, où les élèves tentent de reproduire durant les matchs de 10 minutes les objets de savoir enseignés durant les cours précédents et qui sont évalués pour obtenir de bonnes notes. Même en étant dans une situation d'évaluation, cette tâche contribue au développement des objets de savoir des rôles à jouer, des principes de communication, des principes de synchronisation et des principes d'action lors d'activités en espace commun de la compétence « interagir ».

Pour l'évaluation, Maurice note les élèves sur une grille à l'aide d'un stylo. Les objets de savoir évalués sont les actions de manipulation, les rôles à jouer et les principes d'action lors d'activités en espace commun. Plus spécifiquement, Maurice évalue les passes, les tirs, les rôles offensifs actifs, les rôles défensifs actifs ainsi que les situations de jeux arrêtées comme le jet franc.



## Cours 9

Le dernier cours permet à Maurice de conclure les évaluations. Pour y arriver, les élèves terminent un tournoi entamé lors du cours précédent. De cette façon, Maurice peut compléter l'évaluation des élèves en situation de jeux.

### 3. LUC, SOCCER, ÉCOLE SECONDAIRE PRIVÉE B

Pour Luc, l'école québécoise poursuit la mission d'éduquer les citoyens de demain ainsi que de « *permettre un apprentissage au niveau de la socialisation des jeunes* ». En ce qui a trait aux finalités de l'EPS, il fait allusion aux compétences disciplinaires.

*De montrer une certaine technique de base au niveau de l'« agir ». Apprendre à travailler ensemble et ensuite la troisième compétence, « adopter un mode de vie sain et actif » pour leur permettre plus tard d'éviter la sédentarité et des maladies cardiovasculaires.*

Bref, il dit qu'il s'agit pour lui de former une jeunesse plus active qui va bouger et demeurer en santé.

Luc mentionne que les sports collectifs visent à socialiser les jeunes, en plus de leur inculquer une base technique du sport. Lorsqu'il enseigne, il dit prôner d'abord le développement humain en étant animé d'un désir de bien faire les choses dans un environnement social respectueux. Il est près du coaching et du sport de compétition. Il affirme que « *cela fait partie de*

*[son] bagage humain* ». Il a pratiqué du sport de compétition au niveau universitaire et il aime voir l'efficacité dans le gymnase (transition rapide, temps d'engagement moteur élevé, limitation des incidents disciplinaires, entre autres). Il accepte plus ou moins le manque d'efforts et demeure exigeant dans les limites des capacités de l'élève. Lorsqu'il est temps d'entrer en action, ses attentes sont « *que l'élève fasse [la tâche], qu'il soit autonome dans sa pratique, sans demeurer toujours à ses côtés* ».

Il croit que le rôle de l'éducateur physique et à la santé est d'être un modèle, un mentor, une personne ressource pour les élèves à ce qui a trait à l'activité physique. Il mentionne :

*je veux faire ce que je dis, autant dans les sports que tant l'éthique du sport. Au niveau de mes comportements, si je demande aux élèves de ne pas crier après l'autre ou d'envoyer promener ses coéquipiers, bien quand je vais aller jouer, bien je ne peux pas me permettre ça non plus.*

En ce qui concerne son niveau de connaissance du PFEQ, Luc le situe à « peu élevé ». Ses propos explique pourquoi il se perçoit ainsi :

*Je dirais peu. En sortant de l'université, j'étais surpris de ne pas en avoir parlé plus que ça. On l'a vu brièvement, puis je pourrais dire que même le guide des progressions, je ne pense pas l'avoir vu avant d'être arrivé sur le marché du travail. L'autre document, oui on l'a vu sommairement, je l'ai lu au baccalauréat et j'y fais référence quand j'ai des doutes. [...] Puis j'y fait référence quand on fait tel sport, je dois évaluer telle chose, où il devrait être rendu techniquement l'élève ou le groupe d'élèves par rapport à son cheminement au secondaire. [...] Je prends davantage cet outil quand je commence une nouvelle progression, une nouvelle étape. Je consulte plus souvent la Progression des apprentissages que l'autre gros programme.*

Luc a surtout consulté le PFEQ lors de son insertion professionnelle pour répondre à des exigences d'évaluation de la part de son employeur et non pour guider ses planifications.

*Je te dirais que je l'ai peut-être lu lors de... Avant mon entrevue d'embauche, puis au niveau des entrevues au début au niveau des suivis... Pour la permanence, pour l'évaluation de l'enseignant. Puis après ça... Je l'ai à proximité mais non, je ne l'ai pas consulté après ça.*

Questionné sur la Progression des apprentissages, Luc dit qu'il la connaît bien.

*Je dirais bien. Je pense la connaître... Il y a des choses avec l'expérience aussi, je sais qu'un élève de tel niveau devrait connaître telle chose... Mais je la connais assez sommairement. Je la regarde et je dis ça va être ça, ça, ça. Je sais comment m'y référer, trouver ce dont j'ai besoin, je mets le nez dedans souvent. Je la regarde avant le début de chaque SAÉ, plusieurs fois par année. Je lui fais référence. Je l'ai dans mes affaires dans mon quotidien, dans mon cartable, ça fait partie de mes outils de travail.*

Lorsque Luc planifie sa SAÉ, il utilise la Progression des apprentissages et sélectionne différents objets de savoir en fonction de la finalité d'évaluation qu'il poursuit. Dans le cas présent, il s'agit pour les élèves d'être en mesure de jouer un match de soccer à la fin de la SAÉ selon les objets de savoir que Luc aimerait qu'ils développent durant leurs cours. Pour sa part, Luc spécifie qu'il consacre environ 60 minutes à la planification d'une SAÉ complète lorsqu'il a déjà des plans de cours de rédigés, comme c'est le cas pour celle-ci. Lorsqu'il planifie une SAÉ, Luc se fie à plusieurs éléments.

*Dans ce qui est demandé comme compétence à avoir à ce niveau-là [secondaire III], dans le guide de formation des apprentissages du gouvernement, dans la*

*Progression des apprentissages je me base là-dessus. Mais au niveau du marquage et démarquage, est-ce que ça va être un « 1 -2 » ou juste occuper l'espace libre... Bien, je vais essayer de voir le plus de possibilités de le faire dans les connaissances que j'ai dans... Mais avec ce que je connais, des sports en général, comme « passe et coupe » qu'on fait au basket qu'on va essayer de le réutiliser dans le soccer.*

À la lumière de ces propos, Luc se fie : a) aux programmes gouvernementaux, b) aux finalités requises pour l'évaluation, c) à son expérience sportive générale et d) à son expérience en tant qu'entraîneur de basketball qu'il transpose au soccer pour planifier sa SAÉ. *« C'est plus un bagage de coach, un peu comme quand on fait une pratique de basket, c'est toujours un peu plus technique au début puis on va vers du collectif ».*

Durant l'entrevue initiale, Luc insiste sur le développement des habiletés liées au maniement du ballon, des botters, des passes et de la capacité d'exploiter les espaces libres en respectant les rôles spécifiques aux joueurs de soccers. Il veut que les élèves soient en mesure de se placer adéquatement lors des phases offensives et défensives du jeu pour les amener à jouer des parties de six contre six avec le gardien de but. Ce sont d'ailleurs ces objets de savoir qui sont évalués lors des derniers cours.

Le tableau 13 présente : a) le nombre de cours, b) le nombre de tâches des compétences « agir » et « interagir » enseignées, c) les styles d'enseignement déployés durant le cours et d) les catégories d'objets de savoir de la compétence « agir » et « interagir » enseignées par Luc.

Tableau 13  
Description de la SAÉ de Luc lors de l'enseignement du moyen d'action du soccer

Moyen d'action	Soccer							
Cours	1	2	3	4	5	6	7	8
Nombre de tâches de la compétence « agir » (n = 1)	-	1	-	-	-	-	-	-
Nombre de tâches de la compétence « interagir » (n = 18)	3	1	3	3	3	3	1	1
Styles d'enseignement déployés durant le cours	B	B	B	B-H	B-H	B-H	C	B
Catégorie d'objets de savoir de la compétence « agir » enseignée durant le cours								
F. Les actions de manipulation (n = 1)	-	x	-	-	-	-	-	-
Catégories d'objets de savoir de la compétence « interagir » enseignées durant le cours								
A. Les principes de communication (n = 1)	-	-	-	-	-	-	x	-
B. Les principes de synchronisation (n = 8)	x	x	x	x	x	x	x	x
C. Les rôles à jouer (n = 6)	-	-	x	x	x	x	x	x
F. Les actions de manipulation (n = 8)	x	x	x	x	x	x	x	x
K. Les principes d'action lors d'activités collectives en espace commun (n = 8)	x	x	x	x	x	x	x	x
M. Les règles liées aux activités physiques (n = 2)	-	-	x	-	-	x	-	-

Lors de l'enseignement de la SAÉ de huit cours à l'aide du moyen d'action du soccer, Luc a enseigné 19 tâches dont une favorisant le développement de la compétence « agir » et 18 favorisant le développement de la compétence « interagir ». Luc préfère placer les élèves dans des tâches collectives dès le début de la SAÉ puisque :

*ça va chercher une petite compétition, le plaisir de se « challenger »... Ça je trouve cela intéressant, également pour aller chercher la motivation des jeunes... Pour faire du volume de passe pour faire du volume de passe... À cet âge-là, je ne pense pas que ça vient les motiver. Ils n'ont pas le désir d'avoir la passe parfaite nécessairement. L'aspect jeu est assez motivante, donc c'est plus facile d'aller les chercher et de les faire travailler dans ce contexte-là.*

Conscient qu'il débute ses évaluations aux cours 7 et 8, Luc décide d'introduire quelques savoir-faire techniques lors du premier cours et débute l'introduction de savoir-faire collectifs dès le cours 2. Les trois premiers cours sont dirigés vers l'amélioration des savoir-faire des actions de manipulation dans des tâches d'opposition, car pour lui, « *il faut aussi une base technique du sport. Comme par exemple le soccer avec le maniement de balle. C'est une base qui va te donner accès à aller plus loin* ». Durant ces premiers cours orientés davantage vers le développement de savoir-faire techniques, Luc adopte le style d'enseignement B- Pratique. Il privilégie des exercices simples puisqu'il considère que « *c'est bon pour se créer une base au niveau technique. Je trouve que ... dans ce que j'ai vécu jusqu'à présent, je trouve que c'est ce qu'il y a de plus simple et de plus efficace* ». Il se fie sur ses expériences passées et il ajoute qu'il aime voir l'efficacité dans le gymnase, qu'il est exigeant et qu'il accepte plus ou moins le manque d'efforts et ce style d'enseignement lui permet de maximiser le temps d'engagement moteur, de minimiser le temps d'attente et le temps pris pour les transitions.

Lors des cours 4, 5 et 6, Luc modifie son style d'enseignement et passe plus de temps à utiliser le style d'enseignement H- Découverte divergente. Il laisse ainsi plus d'autonomie aux élèves, car « *au niveau du bagage sportif il y a des écarts qui sont énormes. Surtout dans ce groupe-là* ». De cette façon, il est possible pour les élèves de développer leurs savoir-faire à leur rythme et trouver des solutions aux problèmes des jeux posés par Luc selon leur niveau. Luc aime aussi accompagner les élèves en les questionnant afin de les faire réfléchir sur les problèmes rencontrés (ex. : options offensives et défensives en situation de trois contre deux au cours 4). En effet, il dit :

*Résolutions de problèmes, ça aussi j'aime les questionner pour savoir ce qui n'a pas fonctionné. C'est quoi les stratégies qui va nous permettre de résoudre ces problèmes-là, et de leur permettre de penser pour voir s'il y a des ajustements qui sont faits. Ça je pense que ça fait partie de mon style d'enseignement.*

Il profite alors de ces cours pour favoriser le développement des objets de savoir liés aux stratégies offensives et défensives ainsi qu'aux principes d'action lors d'activités en espace commun en mettant en place des jeux modifiés et des matchs.

Lorsque Luc est questionné sur les finalités de l'EPS, il répond qu'il doit également veiller au développement des savoir-être comme l'aide et l'entraide.

*Des fois c'est au niveau moteur, des fois c'est au niveau socio-moteur (tactique, travail d'équipe, communiquer, parler, élaborer des stratégies). Ça on leur apprend à faire face à ces difficultés là pour quand ils sont plus vieux ce sera*

*d'autres genres de difficultés, mais ils vont avoir appris à résoudre des problèmes soit par la communication, soit par émettre des stratégies qu'ils pourront transférer dans leur métier, dans leur vie personnelle, dans plusieurs autres sphères de leur vie. Je pense que c'est comme un petit laboratoire ou est-ce que... Oui il y a le contexte d'activité physique, mais il y a plusieurs similitudes qui peuvent se transférer dans d'autres sphères.*

Toutefois, malgré cette intention, Luc ne prend pas le temps pendant la SAÉ de formaliser le développement des savoir-être. À vrai dire, ils ne sont pas nommés et aucune tâche n'est spécifiquement conçue pour favoriser le développement des savoir-être de façon prioritaire.

Luc a effectué un seul changement à sa planification lors du quatrième cours puisqu'il a manqué de temps pour compléter la tâche qu'il devait enseigner. Ce manque de temps a été causé par une tâche qui demandait plus de temps de réalisation selon Luc. Il dit :

*Il y aura un temps donné, mais je me laisse la liberté... Je ne partirai pas le chronomètre sur ma montre en disant dans cinq minutes peu importe ce qui arrive, j'arrête. Si c'est bien fait, on passe rapidement au prochain ou sinon on va le travailler. Dans mes observations, il y a le constat un peu de si on a atteint l'objectif ou non, il y en a qui ont besoin de plus de pratique.*

Il a ainsi modifié la tâche afin d'être en mesure de l'enseigner. Il a mis en place une tâche de trois contre trois à la place de cinq contre cinq et ainsi permettre à plus d'élèves de demeurer en action.



De son côté, Luc est l'enseignant qui a utilisé un style d'enseignement productif le plus souvent parmi les enseignants de l'étude lors de sa SAÉ du moyen d'action du soccer. Il en a fait usage dans 31,58 % de ses tâches à l'aide du style d'enseignement H- Découverte divergente. Cela s'explique par la mise en place de tâches où Luc demandait aux élèves de prendre de nombreuses décisions tactiques en fonction de la tâche ouverte à laquelle ils étaient confrontés. Il ne donnait pas d'indications claires sur les stratégies à adopter; les élèves devaient s'adapter. Cela fait en sorte que les élèves devaient trouver différentes réponses au problème posé par l'enseignant, en l'occurrence faire progresser l'objet vers la cible adverse. C'est ainsi que certains élèves ont réussi à développer de nouveaux objets de savoir. L'un des objectifs de Luc était de rendre les élèves autonomes dans leur pratique du moyen d'action du soccer.

Les prochains paragraphes décrivent les 8 cours de la SAÉ de Luc. Chaque cours est présenté selon les objectifs généraux du cours. Ensuite, les tâches sont décrites, ainsi que le ou les styles d'enseignement utilisés et les objets de savoir enseignés.

## **Cours 1**

L'objectif du premier cours est d'introduire différents éléments comme l'historique du soccer, le contrôle du ballon et la conduite de ballon avec défenseur. Il en profite aussi pour évaluer techniquement les élèves de façon informelle pour situer leur niveau.

La première tâche permet aux élèves de « *prendre conscience de comment on peut manier le ballon. Voir avec quelle surface du pied ils sont à l'aise de manier le ballon* ». Pour ce faire, Luc démontre plusieurs ateliers de dribble entre les cônes en plaçant le pied de différentes façons. Luc est directif et dicte fermement aux élèves la façon de procéder en demandant aux élèves de se placer en atelier et par conséquent, utilise un style d'enseignement B- Pratique. Il émet aussi de nombreuses rétroactions individuelles auprès des élèves. Les actions de manipulation et les principes de synchronisation de la compétence « interagir » sont ici développées, puisque la tâche se réalise en équipe de trois avec une réelle interaction.

La deuxième tâche en est aussi une d'introduction. Pour l'enseignant, il s'agit « *d'avoir la bonne technique de passe à l'intérieur du pied pour voir l'efficacité dans le but de les amener à faire circuler le ballon dans son territoire. En triangle, passe et suivre* ». En plaçant les élèves dans des ateliers simultanés et en offrant de nombreuses rétroactions techniques, Luc adopte le style d'enseignement B- Pratique. Durant cette tâche, les objets de savoir des actions de manipulation et des principes de synchronisation de la compétence « interagir » sont aussi développés.

La troisième tâche vise à amener les élèves à « *être capable de faire circuler le ballon dans un territoire délimité avec un défenseur. Se forcer à lever la tête; à prendre des décisions. [...]. Ouvrir des corridors de passes pour permettre au porteur de faire la meilleure passe* ». Ainsi, Luc positionne les élèves en équipe de trois dans un terrain de badminton et leur demande de faire circuler le ballon tandis qu'un défenseur tente d'intercepter l'objet. Pendant la tâche, Luc observe

les difficultés individuelles comme lever la tête et émet des rétroactions auprès des élèves placés en ateliers. Il s'inscrit alors dans un style d'enseignement B- Pratique et tente de favoriser le développement des actions de manipulation et des principes de synchronisation de la compétence « interagir ».

Pour la quatrième tâche, Luc aurait souhaité laisser les élèves jouer des parties de trois contre trois avec des buts de hockey renversés. Cependant, cette tâche a été remise puisque Luc a pris plus de temps pour réaliser les autres tâches.

## **Cours 2**

Lors du deuxième cours, Luc aborde les objets de savoir collectifs qui seront développées durant la SAÉ et continue le développement de la conduite de ballon.

La première tâche consiste en une conduite de ballon avec obstacles. Luc place tous les élèves dans un demi-terrain de soccer et demande aux élèves de conduire le ballon selon différentes restrictions. Par exemple, durant la conduite de ballon des élèves, il peut leur demander de conduire seulement avec le pied dominant et l'extérieur du pied, pour ensuite demander de conduire avec le pied dominant et le dessous du pied. Par ses exigences, ses rétroactions et la configuration de l'atelier, Luc utilise le style d'enseignement B- Pratique. Cette tâche permet de développer les actions de manipulation de la compétence « agir ».

La deuxième tâche est orientée vers le développement des principes de synchronisation, des actions de manipulation et des principes d'action en espace commun de la compétence « interagir », car Luc place les élèves dans des situations de jeu à trois contre trois. Ainsi, il veut intégrer les éléments de la première tâche en situation de partie, c'est-à-dire conduire correctement le ballon et conserver la tête haute. Les élèves doivent reproduire les objets de savoir développés lors des autres tâches à l'intérieur du style d'enseignement B- Pratique mis en place par l'enseignant qui émet de nombreuses rétroactions en lien avec la conduite de ballon attendue.

### Cours 3

Le troisième cours est bien ancré dans une planification expliquée par Luc. Voici ses mots recueillis lors de l'entrevue avant-cours :

*Premier cours maniement de balle sans défenseur. Deuxième cours avec plus d'obstacles et de défenseurs. Plus on avance, plus on veut s'approcher d'une situation de jeu. On va ajouter des difficultés. Que ce soit avec des défenseurs et avec des principes collectifs et on passe au grand terrain, on va passer à des situations plus réelles de jeu.*

Peu à peu, Luc développe des principes d'action en espace commun afin de mener les élèves vers des matchs complets.

La première tâche permet aux élèves de dribler et de se faire des passes en équipe de deux à l'intérieur d'un demi-terrain de soccer. Pendant ce temps, Luc donne des consignes sur la manière

de dribler que les élèves doivent exécuter en circulant librement dans l'espace prédéterminé. En agissant ainsi, les élèves développent des objets de savoir liés aux actions de manipulation et aux principes de synchronisation de la compétence « interagir » puisqu'ils doivent constamment s'ajuster aux autres élèves qui circulent en driblant autour d'eux afin de ne pas entrer en collision ou de ne pas perdre la possession du ballon en envoyant le ballon sur un adversaire. L'enseignant demeure dans le style d'enseignement B- Pratique puisqu'il continue de diriger les élèves en donnant des instructions à reproduire et des rétroactions correctives. De plus, les élèves doivent reproduire les savoir-faire techniques déjà connus.

La deuxième tâche est un « passe et suit » avec tir au but. Voici ce que permet de développer cet exercice selon l'enseignant suite à l'entrevue avant cours :

*avoir le contrôle du ballon. Éviter les défenseurs. Il y a un élément de tir, mais c'est pour garder un aspect motivant. C'est surtout la notion de « passe et suit », le tir est secondaire. Faire des passes. Récupérer le ballon. Faire deux passes et suivre devant les mannequins et tirer. Le passeur est statique. C'est un exercice de basket que l'on transfère au soccer.*

Cette tâche est effectuée dans les conditions du style d'enseignement B- Pratique que sont la disposition des élèves dans de nombreux ateliers simultanés; des rétroactions correctives nombreuses et le souci de l'enseignant à amener les élèves à reproduire un schéma offensif bien précis démontré au début de la tâche. Elle permet de développer les principes de synchronisation, les actions de manipulation et les principes d'action en espace commun de la compétence « interagir ».

La troisième tâche est une partie de cinq contre cinq qui permet de :

*privilégier le contrôle de l'équipe et du ballon, que l'équipe ne se débarrasse pas du ballon ou à le botter n'importe quand, garder la possession du ballon, à moins d'avoir une occasion de marquer, maintenir son positionnement, exploiter les espaces libres.*

Durant cette tâche, l'enseignant prend aussi le temps d'expliquer les rôles des défenseurs, des demis et des attaquants et quelques règlements. Cette tâche permet de développer les principes de synchronisation, les actions de manipulation, les principes d'action en espace commun, les règles liées à l'activité et les rôles à jouer de la compétence « interagir ». L'enseignant conserve le style d'enseignement B- Pratique, puisqu'il demeure très actif en donnant de nombreuses rétroactions et en guidant fermement les élèves durant la partie. Il siffle souvent pour arrêter le jeu et ainsi donner des instructions précises aux élèves.

#### **Cours 4**

Lors des cours un à trois, Luc mentionne que les élèves ont « *fait beaucoup de travail sur la possession de ballon, contrôle de ballon et technique de passe* ». Pour le cours 4, les objectifs de Luc sont différents :

*là on veut s'en aller vers les principes d'attaque. Travailler en trois contre deux les transitions. Vraiment l'aspect offensif. Trouver des manières de marquer en*

*situation de jeux. On s'en va plus en collectif. On délaisse un peu l'individuel pour aller vers le collectif.*

Pendant la première tâche enseignée à l'aide du style d'enseignement B- Pratique, Luc impose des variantes de passes que les élèves doivent reproduire dans une situation qui se rapproche d'une situation de jeu. Un élève exécutant doit effectuer les passes à deux élèves passeurs en mouvement qui se trouvent près de cônes dispersés sur de petits terrains. Cette tâche, effectuée en ateliers simultanés, permet de développer les actions de manipulation et les principes de synchronisation de la compétence « interagir ».

La deuxième tâche est une situation de jeu modifiée de trois contre deux. Durant cette tâche, Luc souhaite que les élèves trouvent des moyens leur permettant d'« *avoir un bon espacement. Être capable d'ouvrir des lignes de passes. Demeurer disponible pour le porteur [...]. Et la prise de décision rapide à l'attaque* ». Il appartient aux élèves de trouver différentes stratégies parmi celles démontrées par l'enseignant pour prendre un tir au but. Ainsi, Luc laisse une certaine autonomie aux élèves quant à la sélection des objets de savoir à développer. Il s'inscrit alors dans un style d'enseignement H- Découverte divergente. Cette tâche, ancrée dans la compétence « interagir », permet de favoriser le développement des objets de savoir comme les actions de manipulation, les principes de synchronisation, les rôles à jouer et les principes d'action en espace commun.

La troisième tâche devait permettre aux élèves de s'affronter lors d'une situation de jeu à cinq contre cinq. Toutefois, l'enseignant a annulé la tâche, car il a manqué de temps. Il a remplacé

cette tâche par une situation de trois contre trois avec les consignes de bien contrôler le ballon, de maintenir son positionnement et d'exploiter les espaces libres. Ainsi, les mêmes objets de savoir que ceux de la tâche précédente ont été développés. Durant cette tâche, Luc demeure en retrait et observe : a) les stratégies que les élèves utilisent pour exploiter les espaces libres et b) la prise de décision des attaquants afin d'effectuer un retour à la fin du cours sur les différences observées. Il utilise de cette façon le style d'enseignement H- Découverte divergente.

## Cours 5

Le cinquième cours s'inscrit également dans une continuité réfléchie par l'enseignant. En effet, *« un peu comme le cours précédent, où on voulait se diriger vers le collectif, mais là on va faire majoritairement des situations de partie »*.

Pour la première tâche, les élèves se placent en équipe de quatre. Trois élèves doivent se positionner en triangle, tandis qu'un défenseur tente de leur dérober le ballon. Ainsi, les joueurs passeurs sont forcés de se démarquer, d'effectuer des passes précises et rapides ainsi que de prendre une décision offensive. Comme le dit Luc lors de l'entrevue avant le cours : *« je veux faire un exercice où ils devront prendre des décisions. C'est un exercice que je détermine, mais à l'intérieur duquel ils ont une certaine liberté, une prise de décision »*. Ainsi, Luc opte pour le style d'enseignement H- Découverte divergente. Cette tâche permet de favoriser le développement des principes de synchronisation, des actions de manipulation, des rôles à jouer et des principes d'action en espace commun de la compétence « interagir ».



La deuxième tâche est une partie dirigée par Luc où il siffle à certains moments clés pour expliquer aux élèves quelles sont les meilleures options offensives à exécuter. Il désire améliorer la compréhension du jeu chez les élèves en les orientant lors des arrêts. Il veut surtout amener les élèves à occuper les espaces libres, qui est un principe d'action en espace commun de la compétence « interagir » d'une grande importance selon lui. En prenant le temps de siffler et de guider les élèves dans des situations de jeux artificielles en les invitant à réaliser ce qui leur demande, Luc utilise le style d'enseignement B- Pratique.

La troisième tâche, des situations de jeu à cinq contre cinq, s'est déroulée très rapidement selon Luc. Malgré cela, il a réussi à laisser jouer les élèves sans les interrompre et à discuter avec les élèves en attente sur certains principes d'action en espace commun qu'ils venaient d'expérimenter durant la partie. En laissant les élèves expérimenter certaines stratégies offensives et défensives (connues et nouvelles) et en stimulant les discussions sur les stratégies utilisées par des joueurs en attente, Luc utilise à nouveau le style d'enseignement H- Découverte divergente.

## **Cours 6**

Puisque l'évaluation débute au septième cours et se poursuit au huitième cours, ce sixième cours se veut déjà une préparation en vue de celle-ci. Luc mentionne que ce cours est alors consacré à plusieurs situations de partie puisque l'évaluation aura lieu en situation de match.

La première tâche est exactement la même première tâche qui a été réalisée lors du cinquième cours.

La deuxième tâche est une partie dirigée dans une situation de désavantage numérique. Il s'agit d'une situation de trois contre deux. Cependant, Luc intervient auprès de l'équipe de deux lors de ses explications afin que celle-ci comprenne les stratégies qui sont à sa disposition pour mieux contrôler le ballon et dégager le ballon vers le terrain adverse. Il demande à l'équipe de réaliser précisément ce qu'il demande de la façon dont il l'a expliqué et démontré et déploie ainsi le style d'enseignement B- Pratique. Luc souhaite que les principes d'action en espace commun de la compétence « interagir » soient développés par les élèves dans cette situation de jeu.

La dernière tâche de ce cours est exactement la même que la troisième tâche de situation de jeu à cinq contre cinq du cinquième cours.

## **Cours 7**

Le cours 7 est une évaluation formative par les pairs. Il s'agit de parties à cinq contre cinq ayant une durée de quatre minutes. Avant de débiter les évaluations, comme le dit l'enseignant lors de l'entrevue avant le cours :

*je vais expliquer mes critères. Circulation de ballon, possession de ballon. Garder la possession du ballon pour construire une attaque. Est-ce qu'ils sont capables de voir les espaces libres et de les attaquer? Est-ce que les transitions sont bonnes?*

*C'est plutôt une constatation de leur niveau actuel. Une prise de conscience d'où ils sont rendus présentement.*

Luc apprécie l'évaluation des pairs puisque cela permet aux élèves de mieux comprendre les critères d'évaluation. De plus, il pense que cela leur permet d'obtenir une meilleure compréhension de ce qui se passe sur le terrain pour les évaluateurs. Cette évaluation par les pairs se réalise grâce à la mise en place du style d'enseignement C- Réciproque. Les élèves évaluateurs prennent le temps d'effectuer un retour avec les élèves apprenant après chaque partie de quatre minutes suite à l'évaluation de l'apprenant à l'aide de la grille d'évaluation élaborée par l'enseignant. Même dans un contexte d'évaluation, les parties permettent de favoriser le développement des objets de savoir des principes d'action en espace commun, des actions de manipulation, des principes de synchronisation, des principes de communication et des rôles à jouer de la compétence « interagir ».

## **Cours 8**

Le huitième et dernier cours de cette SAÉ est l'évaluation sommative en situation de partie à cinq contre cinq. Les derniers mots de Luc recueillis lors de l'entrevue avant le cours expliquent bien ce cours : « *Nous sommes rendus dans l'évaluation. Nous sommes uniquement dans le collectif aujourd'hui. Cela met fin à notre [SAÉ]. On va mettre en pratique tout ce qu'on a vu durant la [SAÉ]* ». Encore durant ce cours, les parties permettent de favoriser le développement de la compétence « interagir » et les objets de savoir des principes d'action en espace commun, des actions de manipulation, des principes de synchronisation et des rôles à jouer. Puisqu'il s'agit

durant ces matchs de reproduire des stratégies connues qui sont évaluées afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles, le style d'enseignement B- Pratique est privilégié.

#### 4. KEVIN, SOCCER, ÉCOLE SECONDAIRE PRIVÉE B

D'après Kevin, l'école québécoise permet de « *former de bonnes personnes, de bons citoyens. [De] leur donner les outils pour mieux réussir dans la vie* ». Selon Kevin, l'EPS permet « *d'acquérir de saines habitudes de vie. D'adopter les bons « pattern »* ». [Il] *croit qu'on doit essayer de présenter un éventail d'activités physiques et de sports aux jeunes pour essayer d'en accrocher le plus possible* ». Ainsi, il croit que les élèves vont continuer à pratiquer une activité physique après leur parcours scolaire.

À propos des sports collectifs, Kevin croit qu'ils permettent de développer le travail en équipe. Il essaie d'accrocher des valeurs de travail d'équipe lorsqu'il enseigne différents sports. Ultimement, pour lui :

*une des plus belle valeur avec toute l'expérience que j'ai en sport collectif, si tu es capable de sortir et de dire que toi, il n'y a rien de plus gros que l'équipe, il n'y a aucun individu qui est plus important que la somme, que l'équipe, si je suis capable de faire ça, j'ai atteint mon objectif. Il s'agit de valeurs sociales par les sports collectifs.*

Dans le gymnase, Kevin conçoit l'éducateur physique et à la santé « *un peu comme un coach. Il y a des balises, voici la tâche à accomplir, voici comment moi je m'attends à ce que ce soit fait, voici le résultat escompté, à quoi ça devrait ressembler, et puis go vas-y* ». Dans l'école, Kevin

croit que l'enseignant d'EPS se doit d'être un modèle en matière de saines habitudes de vie envers les élèves, les collègues et la direction. Il est le représentant de la santé et des saines habitudes de vie dans son milieu de travail.

En gymnase, Kevin se considère comme un enseignant très autoritaire. Il est important pour lui que le climat de classe se déroule bien. Il mentionne que l'élève « *n'est pas là pour perdre son temps, pour niaiser, pour faire autre chose* ». Il a « *bien de la misère avec ceux qui ne travaillent pas, qui perdent leur temps, qui niaisent* ». Il ajoute : « *je suis un botteur de fesses professionnel. Je n'accepte pas que tu restes là au même niveau que tu étais. Je veux que tu te dépasses. Pour moi, c'est important d'apprendre à se dépasser* ».

Kevin dit que la durée consacrée à la planification d'une SAÉ est difficile à évaluer, car il utilise souvent des planifications qu'il a déjà créées ou qui ont été partagées par les autres enseignants du département. Il explique :

*Ça c'est ma planification que j'avais dans les années 90. J'ai ajouté, trouvé des choses qui revenaient un peu chercher dans les points forts. Qui était plus des éléments techniques. [...] Tous les petits « coaching point » ou les éléments pour réussir une passe, pour réussir une conduite de balle. Donc, je suis parti fin des années 90. Voici ce que les [collègues] avaient fait dans les années 2000. Eux, c'était une planification qu'ils avaient fait qui ressemblait à ça.*

Aussi, il mentionne qu'il réfléchit au profil de sortie qu'il désire observer chez les élèves à la fin de la SAÉ. Il trouve les savoir-faire à développer en fonction du degré d'habileté des élèves. Il ajuste selon leur niveau. Il explique :

*Je regarde le profil de sortie. Moi, je veux que les élèves soient capables de jouer un match de soccer. Parce qu'il y en a qui n'ont jamais joué au soccer de leur vie. Alors, il faut qu'à la fin, tout le monde soit capable de jouer un match de soccer. Alors, qu'est-ce qu'on fait pour les amener à jouer un match de soccer?*

Il procède à quelques ajustements chaque semaine sans vraiment compter le temps qu'il prend pour le faire.

Concernant son niveau de connaissance du PFEQ, Kevin mentionne qu'il le connaît peu. En effet, le PFEQ sous sa forme actuelle était inexistant lors de sa formation initiale et il mentionne : « *Honnêtement, je ne peux pas rien te nommer. Il faudrait que je le ressorte pour t'en parler. Je ne me suis même pas tapé [lu] le document* ».

Le constat est le même vis-à-vis la Progression des apprentissages. En revanche, il consulte régulièrement ses collègues afin de valider la terminologie qu'il utilise et les orientations qu'il prend. Le travail d'équipe au sein de son département est vraiment important pour lui.

*Je connais les trois compétences, mais pas tous les éléments en-dessous. Puis quand on a bâti nos thèmes en équipe, ce sont eux [les enseignants du département] qui ont fait ça et moi j'ai validé : ça, ça veut dire quoi? Eux m'ont validé ce que je faisais grâce au partage. [...] On travaille vraiment en équipe à ce niveau-là.*

En résumé, Kevin se fie davantage à : a) son expérience d'entraîneur, b) au travail d'équipe effectué à l'aide de ses collègues enseignants et c) au profil de sortie qu'il souhaite que les élèves atteignent à la fin de la SAÉ pour planifier ses cours et ses tâches.

Par expérience, Kevin mentionne en toute honnêteté lors de l'entrevue initiale qu'il ne prend pas le temps de planifier entièrement sa SAÉ avant de l'enseigner. En fait, sa planification est complète pour les cours 1 à 4 qui sont consacrés davantage au développement des savoir-faire techniques. Il dit :

*On ne réinvente pas la roue. Ce sont les principes de bases de biomécanique, l'envoyer [le ballon] près, plus loin, encore plus loin, avec un stress, avec un plus grand stress, ce sont les éléments de base de tous les sports. Peu importe le sport.*

Ensuite, pour les cours 5 à 8, il planifie en fonction du niveau d'habileté des élèves. Il conserve des tâches orientées vers le développement des actions de manipulation de la compétence « agir » durant tous les cours, excepté aux cours 7, 8 et 11. Durant ces cours, il intègre davantage de tâches de jeux modifiés et dirigés ainsi que des matchs. Il procède ainsi, car il dit durant l'entrevue initiale :

*Je crois qu'on est là comme facilitateur, mais en bout de ligne c'est nous l'expert. Donc au début c'est toi qui faut qui montre le chemin, donc voici. Et éventuellement, tu ne seras plus là, donc si tu n'es plus là, un moment donné il faut que tu leur laisse de la place à ce que tu ne sois plus là. Un peu ça, un peu comme un berger, tu essaies de ramener les moutons dans le droit chemin quand il y en a qui s'égarent.*

Kevin agit effectivement comme un berger durant les cours. Il désire que les élèves atteignent ses objectifs d'évaluation et il organise des tâches leur permettant de les réaliser lors des cours 9, 10 et 11 qui sont consacrés aux évaluations.

Le tableau 14 présente : a) le nombre de cours, b) le nombre de tâches des compétences « agir » et « interagir » enseignées, c) les styles d'enseignement déployés durant le cours et d) les catégories d'objets de savoir de la compétence « agir » et « interagir » enseignées par Kevin.

Durant la SAÉ de 11 cours, Kevin a enseigné 15 tâches favorisant le développement de la compétence « agir » et 14 tâches favorisant le développement de la compétence « interagir ». Il est le seul enseignant de l'étude à avoir enseigné plus de tâches de la compétence « agir » que de la compétence « interagir » à l'aide d'un moyen d'action de sport collectif.

Les quatre premiers cours sont principalement dirigés vers le développement des savoir-faire techniques liés à la manipulation du ballon. Les tâches sont orientées vers l'amélioration technique de la passe, du dribble, du maniement de ballon et des principes d'action comme le « passe et va » et le « passe et suit ». En fait, les quatre premiers cours regroupent 67% des tâches de la compétence « agir » de la SAÉ privilégiées par Kevin pour développer des savoir-faire techniques de manière individuelle. L'ensemble des savoir-faire enseignés par Kevin est une révision, il admet que les élèves ont déjà appris les contenus dans des cours antérieurs durant cette année scolaire ou à d'autres niveaux secondaires, notamment lors du cours utilisant le moyen d'action du basketball lors de l'étape précédente. Kevin accorde une grande importance à l'acquisition et la maîtrise techniques avant de « jouer » des matchs.



Tableau 14  
Description de la SAÉ de Kevin lors de l'enseignement du moyen d'action du soccer

Moyen d'action	Soccer										
Cours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nombre de tâches de la compétence « agir » (n = 15)	1	1	4	4	1	1	1	-	1	1	-
Nombre de tâches de la compétence « interagir » (n = 14)	1	3	1	1	2	2	2	2	-	-	1
Styles d'enseignement déployés durant le cours	A-B	A-B	B	A-B	B	B	A-B	B	B	B	B
Catégories d'objets de savoir de la compétence « agir » enseignées durant le cours											
D. Les actions de locomotion (n = 2)	x	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-
F. Les actions de manipulation (n = 9)	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-
Catégories d'objets de savoir de la compétence « interagir » enseignées durant le cours											
B. Les principes de synchronisation (n = 9)	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x
C. Les rôles à jouer (n = 5)	-	-	-	-	x	x	x	x	-	-	x
F. Les actions de manipulation (n = 9)	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x
K. Les principes d'action lors d'activités collectives en espace commun (n = 8)	x	x	x	-	x	x	x	x	-	-	x

Les cours 5 à 8 sont davantage orientés vers le développement de la compétence « interagir » et placent les élèves dans des tâches de jeux modifiés et des tâches de matchs afin qu'ils puissent se préparer aux évaluations. Durant ces jeux, Kevin est très directif en ce qui concerne : a) les critères techniques à respecter lors d'actions individuelles ainsi que b) la manière de réaliser les savoir-faire tactiques et stratégies d'équipe. Il laisse peu de place à l'autonomie des élèves et les oriente constamment pendant les matchs à l'aide de rétroactions et de jeux arrêtés pour qu'ils soient en mesure de bien respecter les critères d'évaluation qu'il veut observer à la fin de la SAÉ.

Les cours 9 à 11 sont dédiés à l'évaluation. Le cours 9 est entièrement consacré à l'évaluation des savoir-faire techniques individuels des élèves en lien avec la compétence « agir ». Par exemple, la précision du botter est évaluée. Pour ce faire, l'élève doit effectuer trois botters sur un cône placé devant un mur à une distance de trois mètres, six mètres et dix mètres. Le résultat est obtenu en fonction du nombre de fois que le ballon touche le cône. Le cours 10 contient une évaluation écrite et permet de terminer l'évaluation individuelle des élèves qui n'avaient pas terminée celle-ci lors du cours 9. Le cours 11 est l'évaluation des savoir-faire de la compétence « interagir » en situation de match.

Kevin est très directif et utilise à la fois les styles d'enseignement A- Commande et B- Pratique durant les premiers cours, mais aussi durant l'ensemble de la SAÉ. Les évaluations de Kevin portent à la fois sur la maîtrise technique de savoir-faire de la compétence « agir » ainsi que sur des savoir-faire de la compétence « interagir ». Cela explique en partie pourquoi il accorde une

importance si élevée à l'aspect de maîtrise technique. De plus, sa grande expérience d'entraîneur de football influence sa manière d'enseigner l'éducation physique. Il admet voir l'éducateur physique comme un coach qui amène les élèves à se dépasser et à améliorer leurs résultats.

À propos des savoir-être, la finalité des sports collectifs pour Kevin expliquée lors de l'entrevue initiale mène les élèves :

*À travailler en équipe. C'est sous-estimé, les jeunes ne s'en rendent pas beaucoup compte à quel point on leur apprend à travailler en équipe. Et dans cette phase-là de l'adolescence au secondaire, penser plus loin que le bout de leur nez et ne pas penser seulement à leur petit nombril c'est leur demander beaucoup. Mais encore là, on essaie d'accrocher des petites valeurs de travail d'équipe. Puis ultimement, pour moi, une des plus belles valeurs avec toute l'expérience que j'ai en sport collectif, si tu es capable de sortir et de dire que toi, il n'y a rien de plus gros que l'équipe, il n'y a aucun individu qui est plus important que la somme, que l'équipe, si je suis capable de faire ça, j'ai atteint mon objectif. Il s'agit de valeurs sociales par les sports collectifs.*

Pourtant, les savoir-être ne sont pas discutés ni abordés pendant les cours de Kevin et les modalités d'évaluation individuelles ne semblent pas favoriser ce travail d'équipe. En réalité, les savoir-être ne sont pas évalués.

Kevin a été fidèle à sa planification, mis à part quelques petites modifications mineures. Il a retiré trois tâches de sa planification durant les 11 cours. La première tâche a été retirée au premier cours puisqu'il a manqué de temps. Auparavant, la durée du cours était de 75 minutes et il doit s'ajuster cette année à mener des cours de 60 minutes. Cela fait en sorte qu'il n'a pas eu le temps d'enseigner la dernière activité. La deuxième tâche a aussi été retirée du cours puisqu'il a

préférent passer plus de temps dans les tâches de développement des savoir-faire techniques individuels. Il explique que :

*Mon défaut, quand les exercices vont bien, je continue en sachant pertinemment que les supers bons trouvent ça peut-être un peu plate, mais les maillons faibles ils s'améliorent. Pour le prochain cours il y aura plus de matchs, ils ont été super fins aujourd'hui en plus.*

La troisième tâche a eu lieu, mais d'une manière particulière. C'est-à-dire que Kevin a mis en place la tâche sans l'enseigner. En fait, il mentionne que les élèves n'ont quasiment pas agité durant le jeu comme il le voulait. « *Je vais être honnête avec toi, j'avais baissé les bras. J'avais donné assez d'efforts et d'énergie. Je les avais assez brassés entre guillemets; je vous achale plus là* ». Il a donc simplement démarré la tâche en donnant comme seule consigne aux élèves de jouer et il est demeuré muet sur le banc en attendant que le cours se termine. Cette tâche de quatre minutes a conclu le cours.

Pour terminer, Kevin a conservé seulement des styles d'enseignement reproductifs durant l'ensemble de sa SAÉ du moyen d'action du soccer. Se comparant souvent à un entraîneur directif pour qui la maîtrise du geste et l'exécution réussie sont importantes, cela peut expliquer sa façon propension à utiliser uniquement ces styles d'enseignement.

Les prochains paragraphes décrivent les 11 cours de la SAÉ de Kevin. Chaque cours est présenté selon les objectifs généraux du cours. Ensuite, les tâches sont décrites, ainsi que le ou les

styles d'enseignement utilisés et les objets de savoir enseignés. De cette façon, il est possible de trianguler les différentes sources de données et de répondre précisément aux objectifs de l'étude.

## Cours 1

Pour Kevin, l'objectif du premier cours est de :

*donner des balises de fonctionnement. C'est un groupe auquel j'ai enseigné à l'autre étape, mais c'est un sport différent, une activité différente, leur démontrer la continuité. On travaillait en basketball, là on est en soccer, leur faire prendre conscience des transferts qu'ils auront à faire d'une activité à l'autre. Il va y avoir une continuité entre autres dans tout ce qui est jeu collectif. J'espère ne pas repartir à zéro. Pour certains, tu le sais probablement, on passe des mains aux pieds, ça va être quasiment partir à zéro, mais les principes sont là encore.*

Pour la première tâche, Kevin veut favoriser l'amélioration de la conduite de ballon chez les élèves puisque c'est la base du soccer. Il demande aux élèves de lever la tête, d'arrêter le ballon en contrôle, de changer de direction et de suivre différentes directives de manipulation lorsqu'il siffle. Cette tâche permet d'améliorer les actions de manipulation et de locomotion de la compétence « agir ». Par sa façon d'enseigner, Kevin privilégie un style d'enseignement A- Commande puisque les élèves manipulent individuellement le ballon de façon simultanée en suivant les directives de l'enseignant qui contrôle le temps d'action.

La deuxième tâche place les élèves dans des ateliers où ils doivent se démarquer en effectuant une feinte ou un changement de direction pour ensuite recevoir une passe. L'élève qui

effectue la tâche se place dans le corridor des lignes doubles de badminton et doit se démarquer d'un adversaire avant de recevoir la passe d'un coéquipier qui demeure fixe. Comme le dit Kevin :

*« C'est le principe de base du démarquage, du sport collectif. Avec de la manipulation. On refait le travail. C'est une révision, car ils ont vu le principe en basket ».* Kevin adopte alors le style d'enseignement B- Pratique en demandant aux élèves de reproduire des objets de savoir connus dans des ateliers. Kevin se déplace d'une équipe à l'autre pour émettre des rétroactions directement en lien avec les principes de synchronisation, les actions de manipulation et les principes d'action en espace commun de la compétence « interagir ».

La troisième tâche aurait placé les élèves en action en situation de match. Pour Kevin, les matchs servent à mettre en pratique les objets de savoir développés durant le cours :

*Le contenu lors des matchs est le même que lors des exercices. Ça ne change pas, c'est vraiment de mettre le tout en pratique. Il n'y a pas de gardien, seulement deux cônes où les élèves doivent aller porter le ballon entre les cônes.*

Durant les matchs, Kevin intervient habituellement le moins possible. Il se place normalement dans le centre du gymnase et laisse « jouer » les élèves. Il s'assure seulement qu'il n'y ait pas d'incidents disciplinaires. Cependant, Kevin n'a pas été en mesure de placer les élèves en situation de match, faute de temps. Comme il le dit :

*j'ai peut-être bien des qualités, puis j'ai des défauts aussi. Puis l'un de mes pires défauts, c'est la gestion du temps autant en coaching qu'en enseignement. Je fais des planifications, puis je ne me gêne pas souvent pour en planifier plus qu'il n'en faut, mais j'aime bien garder ce nanane [les matchs] à la fin, malgré que pour un*

*premier cours, ce n'est pas dramatique. Mais la gestion du temps, [...] ça nous arrive au département cette année à plusieurs égards, passer de nos planifications qui étaient de 75 minutes puis là il faut les adapter à 60 minutes. C'est ça qui arrive et là il n'y a plus de temps pour le match alors je vais essayer de m'adapter un petit mieux pour les prochains cours, quitte à escamoter un exercice mais leur donner du temps de jeu à la fin, absolument.*

## Cours 2

Pour Kevin, le deuxième cours s'inscrit dans la suite logique de la progression qui mène à une meilleure manipulation de ballon chez l'élève ainsi qu'à une meilleure conduite de ballon. Kevin mentionne qu'il est nécessaire pour les élèves de maîtriser davantage ces objets de savoir avant de passer à des situations de match.

La première tâche place l'élève devant un mur sur lequel il doit s'exercer à effectuer des passes afin de bien contrôler le ballon. Aux directives de Kevin utilisant le style d'enseignement A- Commande, les élèves doivent varier les surfaces de contacts du pieds sur le ballon. Cette tâche individuelle permet de favoriser le développement des actions de manipulation de la compétence « agir ».

La deuxième tâche se complexifie afin de permettre aux élèves de développer un principe d'action au soccer, c'est-à-dire occuper l'espace. Kevin veut que l'élève évite de « *faire le touriste ou le photographe*. « *Passe et va* », c'est d'aller dans l'espace libre. Là je les dirige, je les place sur un carré et ils doivent suivre. Il faut créer des automatismes tranquillement ». Il ne s'agit pas d'un nouveau principe, puisque les élèves « *l'ont fait en basketball avec les mains, pas les pieds*.

*C'est le même principe, c'est la base d'un sport-collectif. Avant de commencer à jouer, il faut réviser ces principes-là. Ils en ont déjà fait, mais il faut le refaire* ». Cette tâche, effectuée sur un terrain de badminton en ateliers simultanés, se complexifie de plus en plus suite aux directives de Kevin qui adopte le style d'enseignement B- Pratique. Durant la tâche, Kevin se déplace d'un atelier à l'autre pour donner de nombreuses rétroactions aux élèves et permet de développer les actions de manipulation, les principes de synchronisation et les principes d'action en espace commun de la compétence « interagir ».

La troisième tâche est la reprise de la deuxième tâche du cours précédent, où les élèves devaient se démarquer en effectuant une ou deux feintes et recevoir une passe.

Afin de favoriser le contrôle du ballon et de favoriser des « passe et suit » et des « passe et va », la quatrième tâche enseignée par Kevin est une situation de match à cinq contre cinq sur grand terrain de gymnase intérieur. Durant ces matchs, Kevin demande aux élèves de mettre en pratique les savoir-faire développés durant le cours et tente d'intervenir le moins possible. Il arrête quelquefois les élèves pour leur dire de bouger puisqu'ils demeurent immobiles. Il individualise son approche et lorsqu'il veut parler à un élève en particulier, il le sort du jeu, le remplace et lui parle directement des savoir-faire qu'il aimerait que celui-ci améliore. Kevin utilise le style d'enseignement B- Pratique puisqu'il est très précis sur les objets de savoir qu'il demande aux élèves de reproduire lors de cette tâche qui permet de développer des principes de synchronisation, des actions de manipulation et des principes d'action en espace commun de la compétence « interagir ».



### Cours 3

Le troisième cours s'inscrit dans une démarche claire de progression et de continuité. Kevin a construit sa SAÉ pour qu'elle devienne de plus en plus complexe. Lorsqu'il est questionné lors de l'entrevue avant le cours sur les liens entre ce cours, les précédents et les subséquents, son discours est à peu près semblable à chaque entrevue. L'enseignant cherche une « *continuité, le simple vers le complexe, le connu vers l'inconnu. J'essaie de reprendre et de complexifier avant d'aller vers de nouvelles choses, tant aux niveaux techniques que collectifs* ».

Ainsi, la première tâche est une passe au mur, comme au cours précédent. Toutefois, l'enseignant place les élèves en équipe de deux afin que ceux-ci effectuent des passes à leur coéquipier à l'aide d'un rebond au mur. Les élèves sont alors positionnés dans des ateliers simultanés entre deux cônes afin de limiter le déplacement du ballon. Kevin insiste sur plusieurs critères techniques durant cette tâche en demeurant au centre du gymnase et en passant d'équipe en équipe pour émettre des rétroactions correctives sur des savoir-faire déjà connus à l'aide du style d'enseignement B- Pratique. Cette tâche permet le développement des actions de manipulation de la compétence « agir » même si l'activité se fait en équipe. Même avec un coéquipier, l'élève n'a pas à s'ajuster à celui-ci. Il reçoit le ballon projeté sur le mur en demeurant devant un cône et doit arrêter le ballon. Il s'agit alors pour l'élève d'effectuer une passe au mur sur une cible.

La seconde tâche permet à Kevin d'introduire la jonglerie, qui consiste à faire rebondir le ballon dans les airs sans qu'il ne touche au sol. Il est permis d'utiliser toutes les parties du corps pour y arriver, excepté les bras et les mains. Cette tâche de manipulation est expliquée, démontrée et réalisée grâce à l'utilisation du style d'enseignement B- Pratique durant ce cours et sera récupérée dans les cours subséquents au retour du moment dédié à la prise de gorgées d'eau par les élèves. La jonglerie permet de favoriser le développement des actions de manipulation de la compétence « agir ».

La troisième tâche consiste à reproduire la tâche de « passe et suit » du cours précédent, tout en y ajoutant un élément plus complexe qui est la redirection du ballon. Kevin utilise à nouveau le style d'enseignement B- Pratique pour que les élèves effectuent cette action de manipulation dans un environnement fermé dans des ateliers avec des coéquipiers qui demeurent statiques. Tout en émettant des rétroactions correctives auprès de l'ensemble des élèves, cette tâche permet de développer les actions de manipulation de la compétence « agir ».

La quatrième tâche permet aux élèves de conduire le ballon en slalom entre des cônes positionnés sur une partie du terrain. Les élèves se placent l'un à l'arrière de l'autre et effectue les actions de manipulation et de locomotion de la compétence « agir » demandées par l'enseignant. Les élèves doivent arrêter lorsqu'ils arrivent au bout de la ligne de cônes pour ensuite retourner derrière la file d'attente. Kevin demeure dans le style d'enseignement B- Pratique lors de l'enseignement de cette tâche par l'utilisation de nombreuses rétroactions individuelles correctives portant sur un savoir-faire moteur connu lors d'ateliers simultanés.

La cinquième tâche consistait à introduire le tir au but suite à une passe. Néanmoins, la tâche n'a pas eu lieu puisque l'enseignant manquait de temps et préférait mettre en place la sixième tâche.

L'objectif de la sixième tâche pour l'enseignant est de « *mettre en pratique ce qu'on vient de voir : contact orienté pour être en mouvement; progresser mieux vers le but adverse; ne pas être statique* ». C'est pourquoi il organise des matchs. Ces matchs permettent de favoriser le développement des objets de savoir comme les actions de manipulation, les principes de synchronisation et les principes d'action en espace commun de la compétence « interagir ». Par ses consignes, ses explications, ses rétroactions nombreuses sur les savoir-faire connus des élèves et les ateliers mis en place (matchs sur surface réduite), Kevin demeure dans le style d'enseignement B- Pratique.

#### **Cours 4**

Le quatrième cours s'inscrit dans la continuité de la suite logique de Progression des apprentissages élaborée par Kevin. Comme il le dit, il s'organise pour proposer des tâches qui passent « *du simple vers le complexe. On prend des choses qu'ils connaissent et on complexifie la tâche pour les amener à jouer à la fin* ».

La première tâche consiste pour l'élève à effectuer un premier contact orienté suite à la réception d'une passe. L'élève doit utiliser plusieurs surfaces de contact lors de l'orientation et produire une passe précise dans un atelier où Kevin émet des rétroactions correctives individuelles sur des critères techniques en utilisant le style d'enseignement B- Pratique. C'est Kevin qui dicte aux élèves la façon de placer le pieds (intérieur, extérieur, pied dominant, pied non-dominant) durant la tâche. Cette tâche favorise le développement des actions de manipulation et des principes de synchronisation de la compétence « interagir ».

La deuxième tâche est exactement la même tâche de jonglerie effectuée lors du cours précédent et développe les actions de manipulation de la compétence « agir » alors que Kevin se déplace auprès des élèves pour donner des rétroactions en déployant le style d'enseignement B- Pratique.

La troisième tâche consiste pour l'élève à amortir le ballon avec une partie de son corps, excepté les bras et les mains, suite à un lancer effectué par un autre élève. Kevin dicte la partie du corps qui doit être utilisée pour l'amorti et passe à une autre partie du corps après un certain temps. Il s'inscrit ainsi dans le style d'enseignement B- Pratique. Une fois de plus, cette tâche favorise le développement des actions de manipulation de la compétence « agir » puisque l'élève n'a pas s'ajuster à un lancer aléatoire. Il reçoit un lancer dirigé et contrôlé avec une trajectoire constante sur la partie du corps dictée par l'enseignant.

Kevin énonce que la quatrième tâche, c'est de :

*répéter l'exercice [la tâche] de l'autre cours. Mais là on va mettre l'emphasis sur le tir au but, que nous n'avons pas eu le temps de faire à l'autre cours. On veut leur faire prendre conscience de l'importance du pied d'appui, de l'importance de notre positionnement au-dessus du ballon, pour ne pas être trop en avant ou trop en arrière. Ces points techniques-là qui vont leur donner du succès. De varier les surfaces de contact, selon le degré d'habileté.*

Il s'agit encore une fois d'une tâche favorisant le développement des actions de manipulation de la compétence « agir » enseignée à l'aide du style d'enseignement B- Pratique, puisque les élèves se place en ateliers pour reproduire des savoir-faire connus et l'enseignant émet de nombreuses rétroactions individuelles.

La cinquième tâche consistait à jouer des matchs sur demi-terrain avec un but de hockey en remplacement du but de soccer. Toutefois, il n'y a pas eu de match, comme l'explique l'enseignant :

*mon défaut, quand les exercices vont bien, je continue en sachant pertinemment que les supers bons trouvent ça peut-être un peu plate, mais les maillons faibles ils s'améliorent. Pour le prochain cours il y aura plus de matchs, ils ont été super fins aujourd'hui en plus.*

## **Cours 5**

Le cinquième cours n'a pas été à la hauteur des attentes de Kevin. Ses hypothèses sont multiples quant à l'agissement inhabituel des élèves. Le cours précédent a été donné par un

remplaçant; les tâches proposées étaient différentes. Les pertes de temps sont nombreuses et cela déplaît à Kevin.

La première tâche permet aux élèves d'évaluer leurs pairs lors de quatre ateliers :

*J'ai pris un exercice qui mettait un peu en valeur tout ce qu'ils avaient appris sur un plus grand terrain pour pouvoir botter plus loin avec un grand but. Puis les mettre en action avec ceux qui n'avaient pas eu le temps de le faire l'autre fois parce que je n'étais pas là. Honnêtement j'ai été très déçu. Ça été très difficile à partir. Ça pris 20 minutes à partir, à mettre en action. Ça n'a pas roulé du tout comme je voulais. Quasiment 30 minutes de perte de temps.*

Pour les élèves en action, cette tâche permet de favoriser le développement d'actions de manipulation de la compétence « agir » dans divers ateliers où Kevin donnait des rétroactions sur les critères techniques en utilisant le style d'enseignement B- Pratique.

La deuxième tâche est un jeu dirigé en situation de deux contre un. Kevin met en place des ateliers réalisés simultanément par les élèves en utilisant le style d'enseignement B- Pratique afin de guider un défenseur qui doit cadrer le joueur afin que l'attaquant puisse effectuer une passe du côté ou son coéquipier se démarque. Kevin a aussi rencontré quelques difficultés pendant cette tâche :

*Plus de la moitié du monde ça ne roulait pas, ça n'allait pas du bon bord pour faire le 1-2, le défenseur ne venait pas cadrer du tout. Ça, ça n'a pas été compris, pas une seconde. Il y a des choses comme ça des fois que ouf... Pour moi, le principe de cadrer est simple, puis je le démontre, puis ils ne sont pas capables de le reproduire. Je ne demande pas de le reproduire à la perfection, en plus je veux juste*

*que tu sois là, je ne te demande pas de couper la passe, je veux juste que tu lui montres qu'il y a un bord qu'il ne peut pas le faire.*

Il ajoute :

*je vais revenir avec [cette tâche], je vais revoir ce qui ne marche pas. C'est un des premiers principes de sport collectif, si lui il ne marche pas... Puis encore là, ce principe-là on l'a vu au basket dans l'étape d'avant, maudit tu n'es pas capable de faire le transfert? Puis on travaille ça en secondaire un et deux dans notre étape de sport collectif. J'étais subjugué. J'ai passé  $\frac{3}{4}$  du temps à replacer le cadré de l'élève.*

Cette tâche contribue au développement des principes de synchronisation, des rôles à jouer, des principes d'action en espace commun et des actions de manipulation de la compétence « interagir ».

Les quelques minutes de la troisième tâche sont un match. Durant cette tâche, l'enseignant dit :

*On n'a pas joué quasiment, je vais être honnête avec toi, j'avais baissé les bras. J'avais donné assez d'efforts et d'énergie. Je les avais assez brassés entre guillemets, je vous achale plus là. Et il y avait eu moins de temps à cause des autres exercices aussi.*

Le match contribue à favoriser le développement des principes de synchronisation, des rôles à jouer, des principes d'action en espace commun et des actions de manipulation de la compétence « interagir ». Le style d'enseignement rattaché à cet exercice n'a pas été codé, puisque l'enseignant s'est placé dans une posture d'animateur, en s'assurant seulement que les élèves

demeurent en sécurité et en plaçant les conditions nécessaires pour éviter les incidents disciplinaires. Il n'était pas dans une posture d'enseignant.

## **Cours 6**

Durant le sixième cours, Kevin reprend quelques tâches du cinquième cours puisqu'elles n'avaient pas été bien réalisées par les élèves selon lui.

La première tâche permet aux élèves d'effectuer de la jonglerie, mais en y ajoutant la notion d'amortissement. Afin que les élèves soient bien concentrés à la tâche, Kevin mentionne qu'il a fait lui-même les équipes selon le degré d'habileté des élèves. Cette tâche effectuée en ateliers simultanés à l'aide du style d'enseignement B- Pratique favorise le développement des actions de manipulation de la compétence « agir », car même en équipe, les élèves agissent individuellement.

La deuxième tâche mène les élèves à effectuer un « 1-2 » en situation de deux contre un. C'est pendant cette tâche que Kevin revient sur le cadrage du joueur par le défenseur et sur le démarquage du coéquipier de l'élève qui est en possession du ballon. L'élève peut ainsi développer les principes de synchronisation, de rôles à jouer, d'actions de manipulation ainsi que de principes d'action en espace commun de la compétence « interagir ». Puisqu'il veut s'assurer que les élèves exécutent bien la tâche, Kevin prend le temps de bien expliquer et démontrer les critères tactico-technique recherchés. Il intervient régulièrement durant les ateliers afin de donner des rétroactions correctives individuelles et déploie ainsi le style d'enseignement B- Pratique.



La troisième tâche est composée de matchs avec des équipes regroupées par l'enseignant avec les élèves ayant des habiletés équivalentes. Bien que Kevin demeure discret durant les matchs, il intervient auprès des élèves pour les encourager à occuper l'espace et lorsque des erreurs se produisent. Ces matchs favorisent le développement des principes de synchronisation, des actions de manipulation, des principes d'action en espace commun et des rôles à jouer de la compétence « interagir ». Le style d'enseignement qu'utilise Kevin durant ce match est le style d'enseignement B- Pratique puisqu'il définit clairement ses intentions d'enseignement et que les élèves doivent reproduire les critères demandés.

## **Cours 7**

Le septième cours porte principalement sur le principe d'action du triangle en situation de trois contre un.

Mais d'abord, la première tâche est consacrée à de la jonglerie afin de poursuivre le développement d'actions de manipulation de la compétence « agir » lorsque Kevin mobilise le style d'enseignement B- Pratique.

La deuxième tâche place les élèves en situation de trois contre un afin que les élèves puissent :

*comprendre la notion d'espace libre. Aller dans l'espace libre, se cacher en arrière du défenseur quand on est non-porteur. Ça c'est le premier objectif. Puis une bonne prise de décision du porteur du ballon. Envoyer le ballon au joueur libre. Parce qu'il y a souvent une difficulté dans le deux contre un, ils n'occupent pas l'espace. Pour favoriser le triangle offensif, puis le triangle c'est l'une des bases de n'importe quel sport collectif. Quand tu as un but, ça prend un triangle offensif qu'ils devront utiliser consciemment ou inconsciemment dans une situation de match.*

Ainsi, Kevin poursuit le développement des principes d'action en espace commun de la compétence « interagir » en mettant en place un jeu dirigé où les élèves doivent répéter la même séquence selon les directives très précises de Kevin lorsqu'il siffle. En agissant ainsi, il s'inscrit à nouveau dans le style d'enseignement A- Commande puisqu'il demeure à côté des élèves durant l'exécution et dicte les comportements qu'il veut voir durant l'exécution de la tâche. Les élèves doivent attendre le signal de Kevin avant d'effectuer la tâche.

La troisième tâche permet aux élèves de jouer des matchs afin de mettre en pratique le triangle et ainsi favoriser le développement des principes de synchronisation, des actions de manipulation, des principes d'action en espace commun et des rôles à jouer de la compétence « interagir ». Dans cette tâche aussi, Kevin prend du recul et affirme les laisser jouer et intervient seulement en cas d'incident disciplinaire. Bien qu'en étant plus discret durant cette tâche, Kevin place toutefois les paramètres du style d'enseignement B- Pratique puisqu'il demande spécifiquement aux élèves de réinvestir des objets de savoir précis développés auparavant dans le cours en reproduisant les schémas offensifs développés dans la tâche précédente.

## Cours 8

Puisque le septième cours s'est très bien déroulé, Kevin a décidé d'insister sur le triangle offensif. En fait :

*c'est exactement ce qu'on a fait au dernier cours. Être en mouvement, le non-porteur doit bien se positionner en fonction du défenseur qui cadre. C'est seulement pour valider. Ça très bien été au dernier cours, est-ce que c'était un coup de chance? Si ça va super bien on va vite, on passe à autre chose. On s'en va en situation de matchs.*

Kevin a donc passé rapidement la première tâche de la situation de trois contre un à l'aide du style d'enseignement B- Pratique pour ensuite permettre aux élèves de s'affronter lors de matchs pendant la deuxième tâche où il leur demande d'appliquer les objets de savoir mobilisés durant la première tâche dans le match. Comme le cours précédent, ce cours permet aussi de favoriser le développement des objets de savoir des principes de synchronisation, des actions de manipulation, des principes d'action en espace commun et des rôles à jouer de la compétence « interagir » à l'aide du style d'enseignement B- Pratique.

## Cours 9

Le neuvième cours consiste en une évaluation des objets de savoir des actions de manipulation liées à la compétence « agir ». En fait, Kevin disperse les élèves dans quatre ateliers consacrés au développement de la passe, du tir, du dribble et de la conduite de balle que les élèves

devront réaliser en alternance. Il se dirige ensuite d'atelier en atelier afin d'évaluer les élèves à l'aide d'une grille connue des élèves et se permet de donner des rétroactions aux élèves pendant l'évaluation. Pour lui, il s'agit de compléter l'auto-évaluation déjà effectuée par les élèves. Cette tâche se déroule dans le contexte du style d'enseignement B- Pratique.

### **Cours 10**

La première partie du dixième cours est composée d'un examen écrit qui s'avère être un contrôle de lecture sur diverses capsules liées à l'éducation à la santé que les élèves devaient lire durant l'étape.

La seconde partie du cours est la suite de l'évaluation des objets de savoir des actions de manipulation de la compétence « agir » qui a débuté au cours précédent.

### **Cours 11**

Le onzième cours est constituée de l'évaluation finale en situation de match. L'enseignant met en place des matchs de cinq minutes durant lesquels il évalue les élèves à l'aide d'une grille d'évaluation. Même en situation d'évaluation, l'enseignant se permet de donner des rétroactions correctives individuelles aux élèves. Il contribue ainsi au développement de nombreux objets de savoir de la compétence « interagir » comme les principes de synchronisation, les rôles à jouer, les actions de manipulation ainsi que les principes d'action en espace commun en utilisant le style

d'enseignement B- Pratique puisque les élèves tentent de reproduire au meilleur de leur capacité les objets de savoir évalués afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles.

##### 5. GAEL, ULTIMATE, ÉCOLE SECONDAIRE PRIVÉE B

Lors de l'entrevue initiale, Gael mentionne que la mission de l'école québécoise est :

*surtout de prendre des enfants et de les amener à devenir de bons citoyens, de bons adultes. [...] Ce qui va leur permettre après de se créer une identité et après de devenir de bons citoyens, qui amènent quelque chose à leur société.*

Plus précisément, l'EPS permet aux élèves d'apprendre « *comment prendre soin de leur corps, comment prendre soin de leur santé physique, mentale. Par le biais de l'activité physique et par le biais de connaissances qu'ils vont acquérir en lien avec les saines habitudes de vie* ».

Quant à eux, les sports collectifs sont un moyen à la disposition de l'enseignant en EPS afin de :

*permettre au jeune de créer de bonnes relations avec leurs coéquipiers. Aussi, d'apprendre à se connaître dans leur passion, dans leurs valeurs par le biais du sport. Mais aussi pour développer des habiletés motrices qui vont peut-être être utile, peut-être pas, mais au moins ils vont avoir une certaine connaissance générale et des habiletés générales motrices également, pas juste des connaissances. [Ça] permet aussi de développer un esprit critique et un esprit d'éthique sportive.*

En tant qu'enseignant, Gael se considère autoritaire. Il va insister sur le respect des consignes, sur le respect des autres, sur le respect de l'enseignant et sur la qualité de l'écoute. Il fait très attention pour obtenir un bon lien de confiance avec ses élèves et il est « *du genre à les faire réaliser dans l'action et ensuite revenir là-dessus [les éléments techniques]* ». Aussi, il insiste sur l'efficacité en mentionnant que « *ça, ça vient peut-être aussi de mon bagage d'entraîneur. On ne veut pas perdre de temps et on veut maximiser le nombre de répétitions. J'ai l'impression aussi que ça teinte mon enseignement* ». Pour lui, le rôle de l'enseignant d'EPS est d'amener les gens de l'équipe école à travailler en équipe. Il faut faire preuve de débrouillardise et occuper des tâches en lien avec des activités physiques dispensées après l'école. L'objectif de l'enseignant d'EPS devient celui « *de faire bouger et de mettre le monde en santé* » dans l'école. Pour le rôle de l'enseignant dans la classe, Gael affirme :

*on planifie, on pilote, on crée les exercices, on dirige, on s'assure qu'il y ait un bon rythme. On va être là aussi pour évaluer les jeunes. Des fois, leur donner des feedbacks ou tout simplement donner une note éventuelle à un travail ou une compétence. On va avoir aussi à s'assurer que nos élèves soient des gens qui sont respectueux. Alors il faut qu'on soit comme ça. Il faut qu'on soit des modèles de respect, des valeurs qu'on veut donner.*

Le processus de planification d'une SAÉ pour Gael débute avec la consultation de la Progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2010). Il dit qu'il va en « *piger quelques-uns [objets de savoir] qui s'appliquent au moyen d'action* ». Gael consacre 30 à 45 minutes de planification pour ajuster une SAÉ complète déjà construite. Pour une nouvelle SAÉ, il doit consacrer 45 à 60 minutes pour chaque cours de la SAÉ.

Selon lui, Gael connaît bien le PFEQ et la Progression des apprentissages. Il énumère facilement les trois compétences ainsi que leurs composantes lors de l’entrevue initiale en faisant référence au PFEQ. À propos de la Progression des apprentissages, il mentionne ceci :

*Je me retrouve facilement, mais je ne la connais pas par cœur. Je l'utilise, je la consulte régulièrement, parce que je ne sais pas tout ça par cœur, et ça m'aide aussi à me faire une idée globale. C'est quelque chose qui est quand même complet, je trouve. C'est un outil qu'il faut qu'on utilise, qui nous aide beaucoup dans l'enseignement.*

Dans l’ensemble, Gael laisse une place importante aux documents officiels pour planifier ses SAÉ. Il se fie alors à : a) son bagage d’entraîneur, b) aux documents officiels émis par le ministère de l’Éducation et c) aux rencontres départementales permettant la planification annuelle pour planifier ses SAÉ.

Pour sa SAÉ de ultime, Gael mentionne lors de l’entrevue initiale qu’elle débute simplement, avec quelques exercices de manipulation de la compétence « agir », mais que cela se passe rapidement et qu’il privilégiera des situations de jeux avec plusieurs élèves afin de développer la compétence « interagir ». Pour Gael, le temps est une variante importante, car sa SAÉ est composée de cinq cours et qu’il a l’habitude d’enseigner des SAÉ de six à 10 cours. Dès les premiers cours, il inclut des périodes de jeux dirigés, car il trouve cela important que les élèves se retrouvent dans ce contexte rapidement. Observer les élèves en situation de jeux lui permet d’évaluer les capacités des élèves et d’ajuster sa planification. Le dernier cours est consacré à un

tournoi axé sur le plan de match préalablement établi par l'équipe d'élèves et sur la coopération des élèves en situations de jeux.

Les données du tableau 15 provenant exclusivement des observations révèlent : a) le nombre de cours, b) le nombre de tâches des compétences « agir » et « interagir » enseignées, c) les styles d'enseignement déployés durant le cours et d) les catégories d'objets de savoir de la compétence « agir » et « interagir » enseignées par Gael.

Gael est préoccupé par la durée de sa SAÉ. Puisqu'il considère qu'il dispose de peu de temps, il décide d'adresser l'ensemble des catégories d'objet de savoir de la compétence « interagir » lors de chacun des cours et de principalement enseigner à l'aide de tâches dans un contexte « d'interagir ». Il mentionne lors de l'entrevue initiale que durant la SAÉ composée de 90 % de tâches de la compétence « interagir » :

*on va passer du temps sur projeter et recevoir l'objet, parce qu'on ne maîtrise pas le disque comme on maîtrise un ballon. Passe, autant du coup droit que du revers, des deux mains. On va travailler les deux côtés en secondaire IV. En lien avec les passes, il y a beaucoup l'aspect démarquage. Tous les aspects de démarquage de base on les refait, mais dans le contexte d'ultimate. Les jeunes ne s'en rendent pas trop compte qu'ils refont toujours un peu la même chose. On va refaire les principes de marquage et démarquage, mais avec l'objet en question. Puis surtout d'être capable de varier la longueur, la largeur des passes du terrain. Donc, on va changer un peu ces paramètres là pour que quand on va être rendu dans le jeu, ils vont avoir fait des longues passes, ils vont avoir fait des courtes passes, même chose pour la réception.*



Tableau 15  
Description de la SAÉ de Gael lors de l'enseignement du moyen d'action du ultimate

Moyen d'action	Ultimate				
Cours	1	2	3	4	5
Nombre de tâches de la compétence « agir » (n = 1)	1	-	-	-	-
Nombre de tâches de la compétence « interagir » (n = 9)	1	3	1	2	2
Styles d'enseignement déployés durant le cours	B	B	B	B-H	B-H-C
Catégories d'objets de savoir de la compétence « agir » enseignées durant le cours					
F. Les actions de manipulation (n = 1)	x	-	-	-	-
Catégories d'objets de savoir de la compétence « interagir » enseignées durant le cours					
A. Les principes de communication (n = 5)	x	x	x	x	x
B. Les principes de synchronisation (n = 5)	x	x	x	x	x
C. Les rôles à jouer (n = 5)	x	x	x	x	x
F. Les actions de manipulation (n = 5)	x	x	x	x	x
K. Les principes d'action lors d'activités collectives en espace commun (n = 5)	x	x	x	x	x
M. Les règles liées aux activités physiques (n = 5)	x	x	x	x	x

C'est pendant les trois premiers cours que Gael insiste sur les critères techniques du lancer et sur les principes d'action lors d'activités collectives en espace commun utilisés en ultimate. C'est aussi durant ces cours qu'il inculque les règlements et l'auto-arbitrage propre à ce moyen d'action. Il place rapidement les élèves en situation de jeu dirigé :

*parce que je trouve important tout de suite dès le départ d'une SAÉ de voir ou est-ce que les élèves en sont dans ce que j'avais prévu pour peut-être m'ajuster dans la planification. Ça me sert à faire une petite évaluation rapide pour voir si ce que j'ai planifié va fonctionner, s'il faut que je m'ajuste ou si je peux passer à une autre étape plus rapidement.*

Il met en place le style d'enseignement B- Pratique à chaque cours, puisqu'il aime enseigner de cette façon :

*tout de suite au début ce que j'aime c'est qu'ils bougent. Donc, m'assurer que le rythme est bon. Que le fonctionnement... Donc, je vais faire des démonstrations. Après ça quand ils sont en action, je vais circuler pour voir si ça fonctionne bien. Être en ajustement rapide au besoin. Et ce que j'aime faire aussi, c'est de m'assurer de donner au moins un feedback à tout le monde dans un cours. Ça peut être juste dans un exercice, mais quand même j'aime aller voir chacun et m'assurer que je les ai observés puis que j'ai donné un feed-back.*

Puisque le cours 5 est consacré à l'évaluation d'un plan de match élaboré par l'équipe, Gael demande aux élèves de le préparer au cours 4. Pour lui, dans la SAÉ, au-delà de l'apprentissage du ultimate lors de situation de jeux dirigés, « *il y a l'aspect aussi préparation d'un plan, parce qu'il faut qu'ils se fassent un petit plan de match en lien avec les adversaires qu'ils vont affronter* ». Lors de l'élaboration des plans de match, Gael laisse plus d'autonomie aux élèves et

utilise le style d'enseignement H- Découverte divergente. Il utilise aussi le style d'enseignement C- Réciproque lors d'une évaluation formative au dernier cours.

Bien que Gael croit que les sports collectifs aient un rôle à jouer dans le développement de l'esprit sportif et de l'éthique sportive, il ne discute pas formellement des savoir-être durant la SAÉ. Ils sont à la fois partout puisque les élèves doivent souvent interagir pour effectuer les tâches et à la fois nulle part puisque l'enseignant ne formalise point les objets de savoir pour les rendre tangibles pour les élèves. L'enseignement des savoir-être demeure pour cet enseignant dans le domaine des conceptions.

Pendant la SAÉ, Gael a respecté les objectifs qu'il s'était fixé, mais a tout de même procédé à des ajustements à l'égard de quatre tâches par rapport à différents motifs. Afin de faciliter le développement d'objets de savoir en lien avec les principes d'action lors d'activités collectives, Gael a décidé d'ajuster la tâche et de s'intégrer dans une équipe comme joueur-enseignant. De cette façon, il pouvait guider plus facilement les élèves sur le terrain au cours 2. Pendant le troisième cours, il a pris conscience que les élèves avaient pris un peu plus de temps pour effectuer la première tâche que prévu et par conséquent, il n'était pas en mesure de bien expliquer et démontrer la deuxième tâche. Il a alors pris la décision de prolonger la première tâche. Pour le cours 4, Gael a ajusté les tâches puisque les élèves n'avaient pas complété un devoir qu'ils devaient faire en préparation du cours et des orages sont apparus sur le terrain extérieur. En résumé, Gael a modifié les tâches pour : a) faciliter la compréhension des élèves et b) pour assurer le bon

déroulement du cours suite à des fuites de temps et en permettant aux élèves d'effectuer leur devoir en classe.

Quant à lui, Gael a utilisé le style d'enseignement H- Découverte divergente pour enseigner 20 % de ses tâches. Toutefois, ses intentions et stratégies étaient bien différentes de celles de Christian, Maurice et Luc. Influencé par le PFEQ durant ses tâches et poursuivant l'intention d'évaluer les élèves sur la mise en action d'un plan portant sur les objets de savoir de la compétence « interagir », Gael a demandé aux élèves d'établir des stratégies de stacks ainsi que la position que chaque joueur devait occuper dans le stack.

La prochaine section décrit de façon détaillée les cinq cours de la SAÉ de Gael. Chaque cours est présenté selon les objectifs généraux du cours. Par la suite sont décrites les tâches, le ou les styles d'enseignement utilisés ainsi que les objets de savoir enseignés. Les données provenant des planifications, des entrevues ainsi que des observations sont mises en relation afin de répondre précisément aux différents objectifs de l'étude.

## **Cours 1**

L'objectif de Gael pour le premier cours est de permettre aux élèves de manipuler l'objet particulier qu'est le disque et d'expérimenter quelques principes de démarquage. Comme il le dit, c'est une « *initiation aux lancers et aux passes au ultimate. Une sorte d'évaluation pour moi, pour que je sache si ma planification va fonctionner. Être capable de lancer sur une cible qui bouge* ».

La première tâche consiste à lancer le disque sur une cible immobile. Toutefois, il arrive souvent que le non-porteur soit obligé de se déplacer, puisque les lancers sont imprécis et cela est exactement ce que veut Gael : *« je veux qu'on soit rapide à comprendre que le non-porteur bouge. Les placer dans une tâche qui va ressembler tout de suite à quelque chose proche d'un match »*. Il explique et démontre la bonne technique pour réaliser les lancers avec extension et flexion du poignet qui permettent au disque de voyager rapidement et en ligne droite. Pendant la tâche, Gael sépare la classe en plusieurs ateliers et se déplace pour prendre le temps de donner une rétroaction sur les critères techniques de la passe à chacun des élèves. Il utilise ainsi un style d'enseignement B- Pratique, qu'il maintient pendant l'entièreté du cours. Cette tâche permet de favoriser le développement des actions de manipulation de la compétence « agir ».

La deuxième tâche est semblable à la première :

*mais avec une passe plus longue qui s'éloigne du porteur. Les passes s'allongent. Pour le non-porteur il faut s'ajuster et continuer de courir pour l'attraper. Je veux voir si elles sont capables d'effectuer ce type de passe pour voir si stratégiquement, elles peuvent y arriver.*

La tâche dans un environnement fermé consiste pour le non-porteur à se démarquer d'un défenseur qui le marque d'un côté dans un atelier organisé par l'enseignant. Lors du changement de direction du non-porteur pour se démarquer, le porteur doit lui lancer le disque. Durant cette tâche, Gael donne beaucoup d'explications et de rétroactions afin de favoriser le développement de nombreux objets de savoir liés aux principes de communication, aux principes de

synchronisation, aux rôles à jouer (porteur, non-porteur, défenseur), aux actions de manipulation, aux principes d'action en espace commun et aux règles liées au ultime de la compétence « interagir ». Il utilise à nouveau le style d'enseignement B- Pratique.

## Cours 2

Le deuxième cours de Gael reprend les actions de manipulation du lancer en flexion et extension du poignet en ajoutant des éléments tactiques. Ce que veut Gael, c'est que les élèves soient :

*capables de faire une formation de base pour faire des tracés, pour faire des jeux qui permettent d'avancer l'objet. Autant il y a les principes de marquage et de démarquage comme on l'avait vu, mais là j'ajoute des principes de progression de l'objet là-dedans.*

Ainsi, la première tâche est orientée vers l'apprentissage des objets de savoir de marquage et de démarquage (principes d'action lors d'activités collectives en espace commun) au ultime avec ses particularités tactiques. Avec cette tâche, l'enseignant veut que les élèves apprennent :

*comment on s'organise, c'est quoi notre schéma tactique de base. On appelle ça un stack. Un stack, c'est un porteur qui est marqué, qui va avoir ses non-porteurs et une formation spéciale, on appelle ça un stack vertical. Tous les joueurs vont se placer à environ 10 verges vers la zone des buts pour démarrer une séquence de plusieurs changements de direction en alternance. Le non-porteur dans le stack va faire un tracé, s'il ne se démarque pas il va revenir dans le stack et le non-porteur numéro deux va partir. C'est un peu comme du touch football, mais sans une ligne de départ.*

Durant ses explications, Gael mentionne ses attentes et les élèves doivent les reproduire. Par cette tâche, Gael accompagne les élèves sur le terrain en donnant constamment des rétroactions sur de nombreux éléments. Il utilise le style d'enseignement B- Pratique et favorise ainsi le développement d'objets de savoir comme les principes de communication, les principes de synchronisation, les rôles à jouer (porteur, non-porteur, défenseur), les actions de manipulation, les principes d'action en espace commun et les règles liées aux activités physiques de la compétence « interagir ».

La deuxième tâche est exactement la même que la première à une différence près. Lors de la première tâche, le non-porteur devait se démarquer du côté où il n'y avait pas de défenseurs. Dans la deuxième, le non-porteur doit aller se démarquer dans la zone occupée par les défenseurs. L'objectif est de faire prendre conscience qu'il est plus difficile de se démarquer lorsque les défenseurs sont dans la même zone que l'attaquant.

La troisième tâche permet à Gael d'expliquer et de démontrer la façon d'organiser une défensive. Comme il le dit :

*c'est vraiment le marquage. Bien communiquer et s'orienter selon le côté et prendre la bonne décision. On va faire quatre petites équipes pour qu'il y ait deux mini-terrains. Ce qu'on va faire simplement, c'est le match avec les règles de base. Qu'est-ce qui se passe si on perd la possession. Donc on va seulement récapituler, car plusieurs connaissent les règles, mais ne connaissaient pas les stratégies.*

Pendant la tâche, Gael agit à titre de joueur dans une équipe afin de diriger les élèves pour qu'ils comprennent bien l'organisation défensive et en profite pour donner de nombreuses rétroactions et pour guider les élèves pendant le jeu, un peu comme le ferait un quart arrière au football. Par les ateliers, les consignes claires à reproduire et les nombreuses rétroactions, Gael utilise le style d'enseignement B- Pratique. Il s'agit d'une adaptation; Gael n'avait pas l'intention de jouer avec les élèves lors de sa planification. Il a agi ainsi pour aider les élèves à bien comprendre les principes du stack. De la même manière que les autres tâches, cette troisième tâche favorise le développement d'objets de savoir tels que les principes de communication, les principes de synchronisation, les rôles à jouer (porteur, non-porteur, défenseur), les actions de manipulation, les principes d'action en espace commun et les règles liées au ultime de la compétence « interagir ».

### Cours 3

À la suite des ajustements qu'il a réalisés lors du dernier cours, le troisième cours est orienté vers l'apprentissage des règles du jeu et de principes offensifs.

La première tâche poursuit des objectifs de compréhension et d'application du stack vertical :

*Puis aussi d'apprendre à bien communiquer dans l'offensive. Quand ils [les élèves] vont avoir à se rassembler, ils vont avoir des mots clés à se donner pour faire la formation du stack vertical. Puis après ça, je vais utiliser des joueurs [élèves] en*



*attentes qui vont donner du rythme, un moment de départ à certains joueurs pour essayer de faire ça graduellement. Donc, il va y avoir des mots clés pour le départ. Mais ça, ça n'arrive pas en jeu, mais pour l'exercice il va y en avoir.*

La tâche consiste alors en un jeu modifié. Elle permet de favoriser le développement de la compétence « interagir », et plus précisément des principes de communication, des principes de synchronisation, des rôles à jouer (porteur, non-porteur, défenseur), des actions de manipulation, des principes d'action en espace commun et des règles liées au ultimate. Gael conserve un style d'enseignement B- Pratique en donnant fréquemment des rétroactions sur les différents critères technique et d'exécution tactique donnés lors des explications lorsque les élèves évoluent dans les deux ateliers.

La deuxième tâche était orientée vers l'apprentissage du stack horizontal. Or, par manque de temps, Gael décide plutôt de poursuivre le cours en permettant aux élèves de « jouer ». Il préfère permettre aux élèves de mettre en application ce qu'ils viennent de pratiquer durant la première tâche et intégrer l'auto-arbitrage qui est inhérent à la culture de ce sport que d'enseigner une autre activité puisqu'il juge qu'il n'aurait pas eu le temps de la réaliser adéquatement. Cependant, Gael demeure attentif et intervient auprès des élèves pour répéter les règles en cas de besoin. Cette tâche favorise le développement des mêmes objets de savoir de la compétence « interagir » que la tâche précédente et demeure de l'enseignement à l'aide du style d'enseignement B- Pratique.

## Cours 4

Le quatrième cours ne s'est pas déroulé selon les plans de Gael pour deux raisons : (1) un manque de préparation des élèves et (2) un orage à l'extérieur où il tenait le cours. Il s'est adapté et a changé les tâches durant le cours.

La première tâche consistait à expérimenter les formations offensive et défensive choisies en équipe lors d'un devoir préalable au cours. Toutefois, cela n'a pas été possible puisque les élèves n'ont pas réalisé leur devoir. Gael a donc demandé aux élèves de le réaliser durant le cours, sur place. Lorsqu'il a demandé aux élèves de réaliser le devoir, Gael a adopté un style d'enseignement H- Découverte divergente puisque les élèves pouvaient élaborer différentes stratégies en fonction de leurs forces, faiblesses et compréhension des stacks et ainsi favoriser le développement des objets de savoir des principes d'action lors d'activités collectives en espace commun de la compétence « interagir ». Gael favorisait leur autonomie en se tenant à l'écart et en les laissant mettre en place différentes idées en équipe. Pendant l'exécution du devoir sur le terrain extérieur, un orage a débuté. Pour des raisons de sécurité, Gael a mené les élèves à l'intérieur de l'école. Heureusement, un gymnase était disponible pour réaliser la deuxième tâche.

Par contre, la grandeur du gymnase était insuffisante pour réaliser la deuxième tâche telle qu'elle était planifiée :

*On a dû s'organiser autrement parce qu'on était dans le gymnase. Là, plutôt que de jouer, on a fait un exercice qui était de mettre en application les deux [formations] qu'ils avaient créées. On a fait quelques répétitions de ces jeux avec une première passe et après on recommençait l'exercice. Donc, ce n'était pas du jeu. C'était plutôt une séquence d'exercice que du jeu.*

Gael a changé la tâche puisque « l'environnement a modifié le contenu. L'espace disponible a orienté [son] choix ». Malgré ces changements, la tâche a favorisé le développement des objets de savoir des principes de communication, des principes de synchronisation, des rôles à jouer, des actions de manipulation, des principes d'action en espace commun et des règles liées aux activités physiques au ultime de la compétence « interagir ». Une fois le devoir complété, les élèves le remettaient à Gael puisqu'il voulait s'assurer que ceux-ci appliquent bien leurs stratégies. Gael a utilisé le style d'enseignement B- Pratique en donnant de nombreuses rétroactions, en dirigeant les élèves pendant les ateliers menant à la reproduction de stacks déjà connus et démontrés lors des cours précédents.

## **Cours 5**

Le dernier cours est un tournoi qui permet à Gael d'évaluer les élèves. En fait, il s'agit pour les élèves d'exécuter le plan offensif et défensif élaboré lors du cours précédent. Gael veut évaluer la capacité des élèves à respecter le plan :

*Il y a trois types d'évaluation. La première c'est moi qui regarde l'exécution par rapport au plan et par rapport au marquage défensif. La deuxième est formative. Les joueurs en attente ont les cartons de jeux et ils peuvent observer et donner des rétroactions par rapport à la réalisation du plan. Plus la troisième c'est après le*

*cours, en devoir, les élèves doivent faire une auto-évaluation en individuel sur un google forms via google classroom.*

Lors de la première évaluation, le style d'enseignement mis en place est le style H- Divergent, puisque les élèves doivent mettre en œuvre les savoir-faire liés aux principes d'action qu'ils ont choisis et écrits dans leur cahier. Gael, avec le cahier en main, s'assure qu'ils respectent leur plan et attribue une note aux élèves en fonction de la réalisation du plan. Durant la deuxième évaluation formative, Gael met en place un style d'enseignement C- Réciproque où un élève observateur émet des commentaires à un élève apprenant selon une grille d'observation remise par l'enseignant. Bien que les élèves soient en évaluation, ils développent tout de même des objets de savoir liés aux principes de communication, aux principes de synchronisation, aux rôles à jouer, aux actions de manipulation, aux principes d'action en espace commun et aux règles liées aux activités physiques de la compétence « interagir ».

## 6. LES OBJETS DE SAVOIR ENSEIGNÉS PAR LES ENSEIGNANTS DE L'ÉTUDE

Cette section présente un portrait global des objets de savoir enseignés par les enseignants de cette étude qui sont détaillés dans le tableau 16 suite aux analyses des observations et permet de répondre au premier objectif de l'étude qui est : a) identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs. Parmi les objets de savoir enseignés durant les tâches orientées vers le développement de la compétence « agir », 86,96 % étaient des actions de manipulation telles que le botter au soccer, le lancer au handball, la réalisation de la manchette au volleyball, entre autres. Il est question de savoir-faire

techniques réalisés de manière individuelle par les élèves. Les autres objets de savoir enseignés durant les tâches orientées vers le développement de la compétence « agir » représentent 13,04 % et sont des actions de locomotion comme les pas chassés et les déplacements en position basse, entre autres.

En ce qui a trait aux objets de savoir enseignés durant les tâches orientées vers le développement de la compétence « interagir », 23,09 % sont des actions de manipulation qui sont techniques dans des contextes d'interaction avec des coéquipiers ou des adversaires comme réaliser une touche au volleyball en tant que passeur, effectuer une passe au soccer, réceptionner une passe au ultimate, entres-autres.

Viennent par la suite les rôles à jouer (19,23 %) tels que le passeur, l'attaquant et le central au volleyball; le gardien, le défenseur, le milieu et l'attaquant au soccer; le gardien, le demi-centre, l'arrière, l'ailier et le pivot au handball; les porteurs (« handlers ») et les receveurs (« cutters ») au ultimate. Ensuite, 17,58 % des objets de savoir enseignés sont des principes de synchronisation comme synchroniser son action de l'attaque avec l'action de la touche de son passeur. Les objets de savoir les moins enseignés sont les actions de locomotion (0,55 %) comme utiliser la course adéquatement pour effectuer un repli défensif, les principes de communication (6,59 %) tel que présenter une cible comme les mains lors de réception de passes effectuées en handball et les règles liées à l'activité physique (10,44 %) comme l'interdiction pour le joueur de volleyball de toucher au filet et l'interdiction pour le joueur de soccer de toucher au ballon avec ses mains.

Tableau 16

Les objets de savoir enseignés par les enseignants d'EPS pendant les cours de sports collectifs

	Enseignants					Total
	Christian	Maurice	Luc	Kevin	Gael	
Nombre de cours enseignés	12	9	8	11	5	45
Objets de savoir enseignés de la compétence « agir »						
D- Les actions de locomotion	1	-	-	2	-	3 (13,04 %)
F- Les actions de manipulation	6	3	1	9	1	20 (86,96 %)
Total	7	3	1	11	1	23 (100 %)
Objets de savoir enseignés de la compétence « interagir »						
A- Les principes de communication	2	4	1	-	5	12 (6,59 %)
B- Les principes de synchronisation	3	7	8	9	5	32 (17,58 %)
C- Les rôles à jouer	11	8	6	5	5	35 (19,23 %)
D- Les actions de locomotion	1	-	-	-	-	1 (0,55 %)
F- Les actions de manipulation	11	9	8	9	5	42 (23,09 %)
J- Les principes d'action en espace distinct	11	-	-	-	-	11 (6,04 %)
K- Les principes d'action en espace commun	-	9	8	8	5	30 (16,48 %)
M- Les règles liées aux activités physiques	7	5	2	-	5	19 (10,44 %)
Total	46	42	33	31	30	182 (100 %)
Grand total (objets de savoir de la compétence « agir » et « interagir »)	53	45	34	42	31	205

À la lumière de ces résultats, 32,20 % (66/205) des objets de savoir enseignés lors des tâches (« agir » et « interagir ») sont des actions de manipulation (62/205) et de locomotion (4/205) en lien avec l'exécution technique et 58,54 % (120/205) correspondent aux aspects tactiques du moyen d'action enseignés qui regroupent des principes d'action (41/205), des rôles à jouer (35/205), des principes de synchronisation (32/205) et des principes de communication (12/205). Ensemble, les objets de savoir techniques et tactiques cumulent plus de 90 % des objets de savoir enseignés lors de la mise en place de moyens d'action de sports-collectifs.

En enseignant majoritairement ces objets de savoir, les enseignants semblent cohérents avec un des motifs qu'ils évoquent lors de l'entrevue initiale qui est de permettre aux élèves de jouer au moyen d'action de manière autonome lorsque le cours sera terminé puisqu'ils mentionnent que pour arriver à cette fin, ils devraient être en mesure de maîtriser minimalement certains objets de savoir techniques et tactiques.

Il est important de souligner que les enseignants n'ont pas enseigné de savoir-être durant leurs cours. Pourtant, ils ont tous affirmé lors de leur entrevue initiale qu'un sport collectif est un moyen d'action propice à l'enseignement de différents savoir être comme l'aide et l'entraide, l'esprit sportif et l'acceptation des différences et qu'ils désiraient que les élèves développent ces savoir-être. Il s'agissait même d'une priorité pour trois enseignants (Maurice, Luc et Kevin) lors de l'entrevue initiale.

## 7. L'APPORT DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE INTERNE POUR EXPLIQUER LES MOTIFS MENANT À LA SÉLECTION DES OBJETS DE SAVOIR

Afin de répondre au deuxième objectif de l'étude qui est : identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés, une analyse de contenu a été réalisée grâce aux verbatim des entrevues avant et après les cours. Les enseignants ont planifié 132 tâches pour ensuite en enseigner 112 à la suite des ajustements et des adaptations qui ont eu lieu durant les cours des différentes SAÉ. Suite à l'analyse, sept motifs expliquant la sélection des objets de savoir ont été colligées. L'analyse a permis : a) d'identifier les motifs qui influençaient la planification de la SAÉ et b) d'expliciter les motifs qui influençaient la planification de chacune des tâches. De manière plus spécifique, ces motifs permettent d'expliciter la transposition didactique interne des enseignants et d'expliciter ce qui a mené à la planification d'une tâche par l'enseignant. Les motifs sont présentés en fonction de leur rang, du plus élevé au moins élevé dans le tableau 17.

Le premier motif qui influence la planification d'une tâche chez tous les enseignants (excepté pour Christian, les deux premiers motifs sont ex-aequo) est l'enrichissement tactique (40,15 %) du répertoire des savoir-faire des élèves. Cela s'explique par l'enseignement de moyens d'actions de sports-collectifs qui se distinguent par leur potentiel de développement tactique très élevé. Le deuxième motif qui mène à la planification d'une tâche est d'enrichir le répertoire de savoir-faire des élèves en améliorant leur technique (22,73 %). L'importance de ce motif technique s'explique en prenant en considération que la maîtrise de certaines actions de manipulation techniques individuelles est nécessaire avant l'application de certains principes d'action tactiques



selon les enseignants. Par exemple, Christian mentionne qu'il est nécessaire pour un attaquant de volleyball de connaître la technique de l'attaque avant de s'élancer durant un match suite à la touche d'un passeur. Il faut spécifier que dans le cas de Kevin, l'importance de ce deuxième motif (36,84 %) est similaire au premier (39,47 %). Ensemble, ces deux motifs représentent 62,88 % des justifications évoquées par les enseignants de l'étude pour planifier et ajuster les tâches.

Le troisième motif pris en considération lors de la planification d'une tâche a pour but d'évaluer les élèves. Pour trois enseignants (Maurice, Kevin et Gael), les tâches placées au début de la SAÉ ont comme objectif de familiariser les élèves au processus d'évaluation qui se fera plusieurs cours plus tard. Ce motif d'évaluation représente 19,70 % des justifications évoquées. Ce motif est près du motif technique avec ses 22,73 %. En fait, les motifs tactique, technique et d'évaluation représentent 82,58 % des motifs évoqués lors de la planification et de l'ajustement des tâches.

Les quatre derniers motifs représentent 17,42 % des justifications données par les enseignants de l'étude qui expliquent la planification et l'ajustement des tâches.

Tableau 17  
Motifs de la transposition didactique interne des tâches planifiées

Catégories	Tactique	Technique	Évaluer	Jouer	Programme	Plaisir	Culture	Total
Enseignants	Nombre et proportions de motifs évoqués							
Christian	11	11	9	0	0	4	0	35
	31,43 %	31,43 %	25,71 %	0 %	0 %	11,43 %	0 %	100 %
Maurice	13	2	9	2	0	0	0	26
	50 %	7,69 %	34,62 %	7,69 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Luc	10	2	3	3	5	0	0	23
	43,48 %	8,70 %	13,04 %	13,04 %	21,74 %	0 %	0 %	100 %
Kevin	15	14	3	6	0	0	0	38
	39,47 %	36,84 %	7,89 %	15,80 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Gael	4	1	2	0	2	0	1	10
	40 %	10 %	20 %	0 %	20 %	0 %	10 %	100 %
Total	53	30	26	11	7	4	1	132
	40,15 %	22,73 %	19,70 %	8,33 %	5,30 %	3,03 %	0,76 %	100 %
Rang	1	2	3	4	5	6	7	

Le quatrième motif mène les enseignants à planifier des tâches afin que les élèves soient en mesure de jouer un match (8,33 %) du moyen d'action enseigné de façon autonome. Le cinquième motif provient directement du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b) ou de la Progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2010). Certains enseignants intègrent des objets de savoir du programme et de la progression dans les tâches (5,30 %) parce qu'ils s'y retrouvent et croient qu'ils doivent être enseignés afin de mener à la pratique du moyen d'action.

Le sixième motif qui influence les enseignants lors de la planification de tâches est la considération qu'ils ont par rapport à ce que les élèves éprouvent du plaisir à pratiquer le sport enseigné (3,03 %). Le septième et dernier motif a été mentionné qu'une seule fois par Gael lorsqu'il a planifié et enseigné une tâche en priorisant la culture sportive (0,76 %) particulière du ultime : « *Parce que ça fait partie de la culture du sport du frisbee. C'est comme ça que le sport se fait. Je veux leur apprendre cette culture qui est un peu spéciale (pas d'arbitres, pas d'entraîneurs)* ».

Lors de l'observation de l'ensemble des enseignants, un profil type se détache du tableau 17. Chez quatre enseignants, les trois premiers motifs que sont : 1) la tactique, 2) la technique et 3) l'évaluation sont évoqués minimalement lors de 70 % des tâches (Maurice (92,31 %), Christian (88,57 %), Kevin (84,2 %) et Gael (70 %). L'enseignant qui se démarque du lot est Luc (65,22 %) puisque le motif du PFEQ justifie 21,74 % de la planification de ses tâches.

Ces résultats montrent que le curriculum explique seulement 5,30 % des motifs évoqués pour planifier une tâche. Les résultats révèlent que de nombreux autres motifs s'insèrent dans la transposition didactique menant à la planification et à l'ajustement des tâches et que les programmes curriculaires (PFEQ et PEI dans le cas de Christian) sont peu considérés par les enseignants de l'étude.

#### 8. LES STYLES D'ENSEIGNEMENT DÉPLOYÉS PAR LES ENSEIGNANTS

Le tableau 18 permet de répondre au troisième objectif de l'étude qui est : identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs. À la suite de l'analyse des observations, il est possible de cerner rapidement la tendance qu'ont les enseignants à utiliser principalement les styles d'enseignement reproductifs. Les enseignants de l'étude utilisent le style d'enseignement B- Pratique pour enseigner 78,57 % des tâches. En ajoutant la proportion des styles d'enseignement A- Commande (2,68 %)<sup>7</sup> et C- Réciproque (4,46 %), il est possible de constater que les enseignants de l'étude ont enseigné 85,71 % de leurs tâches à l'aide de styles d'enseignement reproductifs. Pour les styles d'enseignement productifs, la proportion des tâches

---

<sup>7</sup> Il faut souligner que le faible pourcentage du style A- Commande peut s'expliquer par la nature des moyens d'action de l'étude qui sont des sports collectifs et par la configuration des tâches mise en place par les enseignants. En effet, par un souci d'optimiser le temps d'engagement moteur, la plupart des enseignants ont privilégiés la réalisation de tâche en équipes ou en petits groupes, ce qui rend difficile et parfois impossible l'utilisation du style d'enseignement A- Commande.

enseignée est de 14,29 % à l'aide des styles d'enseignement G- Découverte convergente (1,79 %) et H- Découverte divergente (12,50 %).

Kevin est le seul enseignant qui n'a utilisé aucun style d'enseignement productif. Maurice a utilisé un style d'enseignement productif dans une faible proportion (8,7 %). Christian et Gael ont utilisé des styles productifs dans des proportions similaires de 18,75 % et 20 % respectivement.

De leur côté, Maurice et Kevin sont les deux enseignants qui ont le plus utilisé les styles d'enseignement reproductifs dans des proportions de 91,30 % et 89,29 %. Luc est l'enseignant qui a utilisé les styles productifs dans la plus grande proportion (31,58 %). Cela s'explique par la configuration des jeux qu'il a mis en place et par ses interventions permettant aux élèves de trouver des solutions aux problèmes posés. À l'inverse de Maurice et Kevin qui demandent aux élèves de répéter des situations de jeux précises, Luc est peu directif et laisse les élèves s'ajuster aux adversaires. À la lumière de ces résultats, il semblerait qu'il soit possible d'enseigner un moyen d'action comme le soccer en utilisant une importante proportion (31,58 %) de styles productifs.

Il est à noter que cinq styles d'enseignement ont été utilisés sur l'ensemble des 10 styles d'enseignement possibles. Bien que le spectre des styles comporte 11 styles d'enseignement, il faut considérer que le style d'enseignement K- Auto-enseignement n'est pas utilisé à l'école secondaire (Mosston et Ashworth, 2008).

Tableau 18

Les styles d'enseignement déployés par les enseignants d'EPS pendant les cours de sports collectifs

	A	B	C	G	H	
Styles d'enseignement déployés	Commande	Pratique	Réciproque	Découverte convergente	Découverte divergente	Total
Enseignants	Nombre et proportion des tâches enseignées					
Christian	0	23	3	2	4	32
	0 %	71,88 %	9,37 %	6,25 %	12,50 %	100 %
Maurice	0	21	0	0	2	23
	0 %	91,30 %	0 %	0 %	8,70 %	100 %
Luc	0	12	1	0	6	19
	0 %	63,16 %	5,26 %	0 %	31,58 %	100 %
Kevin	3	25	0	0	0	28
	10,71 %	89,29 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Gael	0	7	1	0	2	10
	0 %	70,00 %	10,00 %	0 %	20,00 %	100 %
Total	3	88	5	2	14	112
	2,68 %	78,57 %	4,46 %	1,79 %	12,50 %	100 %

## 9. LES MOTIFS EXPLIQUANT LA SÉLECTION DES STYLE D'ENSEIGNEMENT PRIVILÉGIÉS PAR LES ENSEIGNANTS D'EPS

Le quatrième et dernier objectif de l'étude vise à : identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés. Pour ce faire, une analyse de contenu des résultats a été réalisée grâce aux verbatim des entrevues avant et après les cours. Les enseignants ont énoncé 114 motifs pour expliquer les choix qui les ont menés à la sélection des styles d'enseignement utilisés durant les cours de leur SAÉ. Au total, ce sont huit catégories de motifs qui ont été invoquées par les enseignants. Ces catégories sont exposées dans le tableau 19 et présentées selon leur rang, du plus important au moins important.

La première catégorie regroupe les motifs des principes d'efficacité de l'enseignement. Ces principes regroupent les éléments comme : 1) minimiser les pertes de temps, 2) organiser des tâches dans lesquelles tous les élèves ou une très grande partie des élèves sont actifs en même temps, 3) maximiser le nombre de répétitions d'un savoir-faire moteur effectué par les élèves, 4) diminuer la probabilité de l'apparition d'incidents disciplinaires et 5) conserver le contrôle de la classe. Les principes d'efficacité de l'enseignement sont exposés par les enseignants dans 45,61 % des énoncés. Le deuxième motif est celui qui mène à l'acte d'évaluer. Les enseignants disent choisir un style d'enseignement qui leur permet d'évaluer les élèves dans une proportion de 21,93 %. Ensemble, ces deux premières catégories de motif qui mènent à l'utilisation de styles d'enseignement reproductifs occupent une proportion de 67,54 %.

Tableau 19  
Motifs expliquant la sélection des styles d'enseignement lors des tâches par les enseignants

Catégories	Principes d'efficacité	Évaluer	Trouver des solutions	Développer des objets de savoir	Expérience	Jouer un match	Nouvelle façon	Mener à l'autonomie	Total
Enseignants									
Christian	6	8	8	6	0	1	0	0	29
	20,69 %	27,59 %	27,59 %	20,69 %	0 %	3,44 %	0 %	0 %	100 %
Maurice	8	7	1	0	3	0	2	1	22
	36,36 %	31,81 %	4,55 %	0 %	13,64 %	0 %	9,09 %	4,55 %	100 %
Luc	14	2	5	1	0	2	0	0	24
	58,33 %	8,33 %	20,84 %	4,17 %	0 %	8,33 %	0 %	0 %	100 %
Kevin	20	4	1	1	2	1	0	0	29
	68,96 %	13,79 %	3,45 %	3,45 %	6,90 %	3,45 %	0 %	0 %	100 %
Gael	4	4	2	0	0	0	0	0	10
	40 %	40 %	20 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Total	52	25	17	8	5	4	2	1	114
	45,61 %	21,93 %	14,91 %	7,02 %	4,39 %	3,51 %	1,75 %	0,88 %	100 %
Rang	1	2	3	4	5	6	7	8	



Le troisième motif évoqué par les enseignants est de permettre aux élèves de trouver des solutions, de prendre des décisions dans une proportion de 14,91 %. Ce motif mène à l'utilisation de style d'enseignement productif et concorde avec l'utilisation des styles d'enseignement productif de l'étude dans 14,29 % des tâches.

Le quatrième motif décrit est de mener au développement d'objets de savoir dans une proportion de 7,02 %. Ce motif a été recueillie lorsque le principal motif évoqué par les enseignants de l'étude pour sélectionner un style d'enseignement était le développement d'objets de savoir par les élèves. Le cinquième motif énoncé dans une proportion de 4,39 % mène à la sélection d'un style d'enseignement en se fiant à l'expérience passée de l'utilisation d'un style d'enseignement où la tâche s'était bien déroulée. Le sixième motif qui influence les enseignants de l'étude dans la sélection d'un style d'enseignement est la volonté de permettre aux élèves de jouer un match avec une proportion de 3,51 %. Le septième motif évoqué par un seul enseignant à deux reprises est d'essayer de nouvelles façons d'enseigner des tâches dans une faible proportion de 1,75 %. Finalement, le huitième et dernier motif pris en compte pour choisir un style d'enseignement est pour mener les élèves à l'autonomie. Ce motif a été invoqué une seule fois par un enseignant et représente une proportion de 0,88 %. Cela est étonnant compte tenu que l'ensemble des enseignants ont évoqué, lors de l'entrevue initiale, le désir de mener les élèves vers l'autonomie afin qu'ils puissent pratiquer le moyen d'action enseigné de façon autonome après la SAÉ, en plus d'adopter un mode de vie sain et actif.

Suite à ces différentes sections, le prochain chapitre portant sur la discussion permet de mettre en lumière les résultats de l'étude avec les conclusions de la littérature scientifique.

## **SIXIÈME CHAPITRE**

### **DISCUSSION**

La présente discussion s’articule autour des quatre objectifs de l’étude qui visent à : a) identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d’EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs, b) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés, c) identifier et décrire les styles d’enseignement déployés par des enseignants d’EPS du secondaire afin de favoriser l’appropriation d’objets de savoir lors de cours en sports collectifs et d) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d’enseignement déployés.

Les sections suivantes permettent d’effectuer le lien entre les résultats de la présente étude et les conclusions de la littérature scientifique. Il sera question : 1) des objets de savoir enseignés, 2) des styles d’enseignement déployés, 3) de l’influence de l’expérience des enseignants dans l’enseignement des objets de savoir et des styles d’enseignement utilisés, 4) de l’incidence de la formation initiale et des stages sur l’utilisation des styles d’enseignement, 5) de pistes de solutions pour favoriser l’utilisation de styles d’enseignement productifs, 6) du lien entre les styles d’enseignement choisis et les disciplines sportives, 7) du contexte particulier des enseignants de l’étude, 8) des forces et des limites de l’étude et 9) des pistes de recherche futures.

## 1. LES OBJETS DE SAVOIR ENSEIGNÉS

En lien avec deux des objectifs de cette étude qui sont : a) identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs et b) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés, cette section place en relation les résultats et les conclusions de la littérature scientifique à propos des objets de savoir enseignés.

Lorsqu'il est question des objets de savoir enseignés, les résultats de l'étude montrent que 58,54 % des tâches favorisent le développement d'objets de savoir tactiques (« passe et va », « passe et suit », écrans, marquer, se démarquer, entre autres) et stratégiques (attaquer par le centre, isoler un attaquant fort contre un défenseur faible, entre autres), tandis que 32,20 % des tâches favorisent le développement d'objets de savoir techniques (réaliser une touche adéquatement, botter un ballon à l'intérieur du pied, entre autres). Ces proportions s'expliquent par le fait que les enseignants mentionnent qu'ils tiennent absolument à ce que les élèves soient en mesure de jouer des parties à l'aide du moyen d'action lorsque leur SAÉ sera terminée. Ainsi, l'importance accordée à l'enseignement d'objet de savoir tactiques et techniques concorde avec les résultats d'études portant sur les contenus enseignés (Gréhaigne, Poggi et Zerai, 2017; Jayantilal et O'Leary, 2017) par les enseignants qui demeurent très préoccupés par des orientations sportives et enseignent principalement ces objets de savoir. Il est intéressant de souligner que malgré le changement de programme curriculaire dans les années 2000, les conceptions de l'apprentissage des enseignants de l'étude à propos des sports collectifs demeurent les mêmes que celles énoncées

par Genet-Volet et Desrosiers (1995) en ce sens qu'il s'agit d'« une succession de geste à maîtriser et que c'est par répétition que les élèves se transformeront » (p. 14). Les conceptions des enseignants seront abordées plus tard dans ce chapitre.

Ensuite, les résultats recueillis lors de l'entrevue initiale montrent que les objets de savoir sont sélectionner en fonction des cibles d'évaluation à atteindre. Par exemple, cinq enseignants demandent aux élèves de réaliser une offensive et une défensive prédéterminée d'avance lors d'une situation de jeu afin d'être en mesure d'attribuer une note aux savoir-faire tactiques en complétant une grille à cet effet. Un enseignant évalue également les savoir-faire techniques. Ainsi, ayant la finalité des stratégies à réaliser pour l'évaluation finale des élèves, les enseignants planifient une SAÉ qui du premier au dernier cours, permet d'atteindre les objectifs d'évaluation orientés vers la réalisation et la maîtrise de savoir-faire techniques et tactiques. Il n'est pas question durant les entrevues d'évaluation des compétences. À la suite de l'analyse des résultats de l'étude, il est permis de se demander si les élèves, qui appliquent plus souvent qu'autrement les principes d'action en sports collectifs sous les directives de l'enseignant dans une situation de jeu prédéfinie seront en mesure d'atteindre l'autre objectif des enseignants mentionné lors de l'entrevue initiale qui est de leur permettre de jouer des parties du moyen d'action de manière autonome après leur SAÉ. Ces deux objectifs, ceux d'évaluer et de rendre autonome, semblent contradictoires. Ou du moins, la méthode évaluative semble nuire au développement de l'autonomie sportive de l'élève.

Bien que tous les enseignants de la présente étude ont affirmé lors des entrevues initiales que les sports collectifs étaient des moyens d'action propices au développement des savoir-être

(aide, entraide, faire preuve d'esprit sportif, entre autres), ceux-ci n'ont pas fait l'objet de tâches d'apprentissage spécifiques. Les observations réalisées pendant l'étude n'ont pas révélé la mise en œuvre de tâches favorisant spécifiquement le développement de savoir-être grâce à des moyens d'action de sports collectifs. L'absence de développement spécifique de savoir-être confirme les résultats de Holt, Tink, Mandigo et Fox (2008) qui dévoilent que les savoir-être sont plutôt développés par les élèves de façon indirecte, sans l'intervention formelle de l'enseignant. D'autres chercheurs arrivent aussi à la conclusion que les approches d'enseignement orientées vers la reproduction de savoirs mettent peu de l'avant les savoir-être, comparativement à des approches plus collaboratives orientées vers la production de savoirs (Hellison, 2003; Slavin, 1990). Ces dernières considèrent davantage les savoir-être lors de l'enseignement et se traduit par un développement formel et notable (Dyson et Strachan, 2000; Guzman et Paya, 2020).

## 2. LES STYLES D'ENSEIGNEMENT DÉPLOYÉS

Cette section vise à mettre en relation les résultats et les conclusions de la littérature à propos des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2008) en lien avec les objectifs qui sont : a) identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs et b) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés. De plus, des motifs qui influencent les enseignants lors de leurs choix de styles d'enseignement sont discutés.

## 2.1 Les styles d'enseignement reproductifs

Les résultats de la présente étude montrent que les styles d'enseignement les plus utilisés sont les styles reproductifs dans une proportion de 85,71 %. Plus spécifiquement, les styles d'enseignement reproductifs utilisés sont A- Commande (2,68 %), B- Pratique (78,57 %) et C- Réciproque (4,46 %). Ces résultats concordent avec différentes études menées depuis les 20 dernières années dans de nombreux pays (Banville et al., 2004; Chatoupis, 2018; Cothran et al., 2005; Ertan et Cicek, 2003; Hein et al., 2012; Ince et Hünük, 2010; Jaakkola et Watt, 2011; Kulinna et Cothran, 2003; Parker et Curtner-Smith, 2012; Byra, Sanchez et Wallhead, 2014; SueSee, 2012; Syrmipas et Digelidis, 2014; Syrmipas, Digelidis, Watt et Vicars, 2017).

Plus précisément pour le Québec au niveau secondaire, les résultats de la présente étude confirment ceux de Banville et al. (2004). Leur étude révèle aussi que les styles d'enseignement les plus utilisés, aux dires des enseignants, sont les styles d'enseignement B- Pratique, A- Commande et C- Réciproque. L'analyse des résultats de ces chercheurs montrent que les enseignants utilisent davantage les styles reproductifs que les styles productifs (Banville et al., 2004).

Devant ce constat, il est possible de se questionner sur les motifs qui expliquent la très grande utilisation des styles d'enseignement reproductifs dans l'enseignement de l'éducation physique. La réponse à ces questions est multifactorielle et est discutée dans les prochaines sections à l'aide de résultats provenant de la présente étude et de la littérature scientifique.

## **2.2 Les motifs qui expliquent l'utilisation des styles d'enseignement reproductifs**

Plusieurs motifs semblent amener les enseignants de cette étude à prioriser les styles d'enseignement reproductifs.

D'abord, les cinq enseignants de l'étude affirment lors des entrevues avant et après le cours que l'utilisation des styles reproductifs leur permettent de mettre en place des principes d'efficacité de l'enseignement (Brunelle et al., 1996) dans une proportion de 45,61 % pour ainsi occuper le premier rang des motifs énoncé. Ces principes comme limiter les incidents disciplinaires, placer le plus d'élèves en action et limiter les pertes de temps mènent à une gestion de classe adéquate qui permet de diminuer les comportements déviants des élèves. Ces affirmations confirment les conclusions de Cothran et ses collaborateurs (2005) qui mentionne que les enseignants préfèrent utiliser les styles reproductifs que productifs puisqu'il est plus facile de gérer la classe en exerçant un contrôle accru sur les différentes variables qui influences les élèves dans la classe. Goldberger (1984) ajoute qu'il est vrai que les styles reproductifs, et particulièrement le style B- Pratique, maximisent le contrôle des enseignants dans la classe, s'avèrent une option d'enseignement permettant d'éviter plus facilement les éventuels problèmes de disciplines et maximisent le temps consacré à la pratique et au développement de savoir-faire. Cela concorde aussi avec les conclusions de Chatoupis (2018) qui écrit que cela peut expliquer la réticence des enseignants de nombreux pays de limiter l'utilisation des styles productifs qui permettent aux élèves de prendre



de nombreuses décisions mais qui peuvent, dans certaines occasions, mener à des incidents disciplinaires lorsque le style d'enseignement choisi n'est pas utilisé adéquatement.

Par la sélection de styles d'enseignement reproductifs 85,71 % du temps, les enseignants croient bien contrôler les paramètres leur permettant d'enseigner efficacement. Ces résultats de l'étude confirment les conclusions de Parker et Curtner-Smith (2012) qui ont révélé que les concepts de l'efficacité de l'enseignement pouvaient être associés au style d'enseignement B- Pratique, et que cela pouvait expliquer l'utilisation si élevée qu'en faisaient les enseignants. Comme les enseignants de la présente étude, les enseignants qui désirent optimiser le temps d'engagement moteur préconisent les styles reproductifs parce que tel que soulevé par Rink (2014), les styles productifs requièrent habituellement plus de temps de la part des élèves pour développer des savoir-faire moteurs ou atteindre les attentes des enseignants. Par ailleurs, plusieurs auteurs affirment qu'une approche constructiviste plaçant l'élève au cœur de apprentissages exige plus de temps pour résoudre des problèmes et réinvestir les expériences passées des élèves (Bevans, Fitzpatrick, Sanchez, Riley et Forrest, 2010; Hardman, Murphy, Routen et Tones, 2013; Morgan et Hansen, 2008; Osborne, Belmont, Peixoto, Azevedo et Carvalho-Junior, 2016). Le manque de temps est une considération importante chez les enseignants de l'étude et ils ont bien mentionné lors des entrevues qu'ils préconisaient des styles d'enseignement qui leur permettait d'exercer un certain contrôle sur les élèves afin de bien gérer cette variable.

Le deuxième motif évoqué le plus souvent pour choisir un style d'enseignement par les cinq enseignants de l'étude est l'évaluation dans une proportion de 21,93 %. Encore une fois, la

notion de contrôle est ici décrite par les enseignants. Ils veulent observer des éléments précis lors des évaluations et les styles d'enseignement reproductifs permettent justement la reproduction de savoir-faire qui sont évalués.

Les cinq enseignants de l'étude mentionnent lors de l'entrevue initiale qu'ils cherchent à favoriser le développement de savoir-faire tactiques (ex. : se positionner adéquatement en réception de service) et techniques (ex. : effectuer un service) durant les cours. Ces motifs sont aussi évoqués par trois enseignants avant et après les cours. Les enseignants mentionnent qu'ils peuvent facilement se concentrer sur les savoir-faire tactiques et techniques et émettre des rétroactions correctives auprès des élèves lorsqu'ils mettent en place un style reproductif comme le style d'enseignement B- Pratique. Cela confirme des conclusions de la littérature qui révèlent que les enseignants croient que les styles d'enseignement reproductifs sont plus efficaces pour l'enseignement des savoir-faire techniques et tactiques (Byra, 2000, 2006; Ince et Hünük, 2010). Au-delà des croyances, les études concluent que le style d'enseignement B- Pratique a effectivement une incidence positive sur l'acquisition de savoir-faire techniques et tactiques chez les élèves du primaire et du secondaire (Chatoupis et Vagenas, 2018; Goldberger et Gerney, 1986, 1990; Goldberger, Gerney et Chamberlain, 1982; Harrison, Fellingham, Buck et Pellett, 1995; Zeng, Leung, Liu et Bian, 2009).

Les paragraphes précédents révèlent des motifs qui amènent les enseignants de l'étude à utiliser les styles d'enseignement reproductifs dans une proportion de 85,71 %. Pourtant, comme le mentionne Mosston et Ashworth (2008), ce sont les styles d'enseignement productifs qui placent

l'élève au centre de ses apprentissages en lui attribuant un degré d'autonomie plus élevé. Le motif de mener les élèves à l'autonomie a été invoqué une seule fois dans l'étude pour atteindre une proportion de moins de 1 %. Or, il faut rappeler que le PFEQ est soutenu par des courants pédagogiques comme le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme qui misent justement sur une plus grande responsabilisation des élèves et le développement d'une plus grande autonomie (Metzler, 2011; Vienneau, 2017). Suite à ce constat, il est légitime de s'interroger sur ce qui peut expliquer une faible utilisation des styles d'enseignement productifs par les enseignants de la présente étude. Les prochaines sections permettent de comparer les résultats et les conclusions de la littérature scientifique à propos des styles d'enseignement productifs utilisés et des motifs qui expliquent leur sélection.

### **2.3 Les styles d'enseignement productifs**

Dans la présente étude, quatre enseignants ont utilisé des styles d'enseignement productifs afin de permettre aux élèves : a) d'élaborer des stratégies en équipe avant de les mettre en œuvre lors de matchs et b) d'évoluer en situation de matchs en trouvant diverses configurations de jeux pour défendre leur territoire ou marquer des points. En moyenne, les enseignants ont utilisé les styles d'enseignement productifs dans 14,29 % de leurs tâches d'enseignement. Ce résultat confirme les conclusions d'étude ayant recueillis des données suite à l'observation d'enseignants du secondaire (Curtner-Smith et al., 2001; Parker et Curtner-Smith, 2012) qui révèlent que les styles d'enseignement productifs sont utilisés dans une proportion plus faible que les styles d'enseignement reproductifs.

Bien que la proportion des styles d'enseignement productifs révélée par la présente étude soit similaire à ce qui est présent dans la littérature scientifique, elle semble faible étant donné les orientations pédagogiques du PFEQ et compte tenu du fait que quatre enseignants aient été formés après 2001, 2003 et 2006, années d'entrée en vigueur du PFEQ au primaire et au secondaire au Québec. Les enseignants de l'étude ont reçu leur baccalauréat dans un contexte où le PFEQ était enseigné durant leurs cours universitaires, et certains énonçaient clairement durant leur entrevue initiale qu'ils prenaient en considération le PFEQ pour l'élaboration et l'enseignement de leur SAÉ. Pourtant, par son approche pédagogique axée sur le développement de compétences, le PFEQ se distancie de la pensée longtemps dominante de l'enseignement d'objets de savoir comme étant un processus additif, séquentiel et linéaire (Legendre, 2001); ce qui a pourtant été observé chez les enseignants de l'étude pendant la SAÉ suite à l'analyse documentaire de leurs plans de cours.

Pour arriver à soutenir le développement de compétences par l'élève, quelques études révèlent que les styles d'enseignement productifs seraient plus adéquats puisqu'ils sont orientés vers des opérations cognitives comme la résolution de problèmes et l'invention de solutions (Byra, 2006, Chatoupis, 2009). En se fiant aux résultats de la présente étude, force est de constater que le programme curriculaire enseigné lors de la formation initiale n'a pas semblé influencer considérablement le choix des quatre enseignants d'EPS en ce qui concerne l'utilisation des styles d'enseignement, puisque les styles reproductifs sont dominants. En fait, les multiples entrevues de l'étude n'ont pas révélé que les enseignants considéraient les courants pédagogiques du PFEQ

pour planifier et enseigner. Des résultats montrent qu'ils ont pris en considération le programme dans le choix des contenus, mais pas dans le choix des moyens pour enseigner, donc des styles d'enseignement. Toutefois, les enseignants de cette étude ne sont pas seuls dans cette condition de dissonance avec leur programme curriculaire. Effectivement, les résultats de la présente étude confirment les observations faites par les chercheurs de plusieurs pays et illustrent bien la dominance des styles d'enseignement reproductifs par les enseignants malgré les programmes curriculaires axés vers le développement cognitif ainsi que la pensée critique et sociale (Byra, 2006; Cothran et al., 2005; Curtner-Smith et al., 2001; Jaakkola et Watt, 2011; Jegathan et Ratnavadivel, 2012; Salvara et Birone, 2002; SueSee, 2012; Sympas et al., 2017). Par ailleurs, l'étude de Curtner-Smith et ses collaborateurs (2001) révèlent qu'il y a eu peu ou pas d'effet sur le changement des styles d'enseignement des enseignants d'éducation physique malgré de nouvelles orientations de programme faisant la promotion du développement social, cognitif et affectif de l'élève dans les cours d'éducation physique. En fait, en dépit de ces nouvelles orientations, il semblerait que les enseignants de ces études accordent tout de même une place majoritaire au développement physique au détriment du développement cognitif. Cela pourrait s'expliquer par l'orientation de l'éducation physique qui, historiquement, portait davantage vers le développement physique de l'élève (Byra, 2006). Il semblerait que cette orientation soit demeurée, malgré les changements de programmes (Byra, 2006).

À la suite de l'analyse des résultats de la présente étude qui confirment les conclusions de la littérature scientifique où les styles d'enseignement reproductifs dominant, il est pertinent de discuter des facteurs qui peuvent expliquer cette situation. Il est question dans les prochains

paragraphes de l'incidence de certains facteurs comme l'expérience, la formation et les stages sur l'enseignement des objets de savoir et l'utilisation des styles d'enseignement.

### 3. L'INFLUENCE DE L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DES OBJETS DE SAVOIR ET DES STYLES D'ENSEIGNEMENT UTILISÉS

À la suite des analyses des résultats de l'étude, le chercheur a constaté que la transposition didactique interne, ainsi que le choix des styles d'enseignement des enseignants, reposaient dans une faible proportion sur le PFEQ. Afin de comprendre les motifs influençant la transposition didactique ainsi que les choix des styles d'enseignement, l'influence de l'expérience des enseignants a été considérée et des éléments de réponses ont émergé grâce à la mobilisation de concepts empruntés à la didactique clinique qui sont exposés dans les prochains paragraphes.

Avant de devenir enseignant d'éducation physique, les participants de cette étude ont été influencés par leurs expériences passées, notamment en tant qu'élèves lorsqu'ils étaient à l'école primaire et secondaire (Lawson, 1983a, 1983b), au collège et à l'université. Calderhead (1996) ajoute que la conception des enseignants à propos du processus d'apprentissage est construite en fonction des expériences vécues en tant qu'élève.

Ces expériences ont contribué à la construction de l'idiosyncrasie des enseignants (Boudreau, 2009; Mosston et Ashworth, 2008), c'est-à-dire la manière d'être particulière de chaque individu, qui est conceptualisé par ce que la didactique clinique nomme des « déjà-là »

(Carnus, Chihi et Aroui, 2020). C'est ainsi que les enseignants se présentent comme des individus singuliers, assujettis et divisés (Carnus, 2010) à des « déjà-là » : a) expérientiel, b) conceptuel et c) intentionnel qui sont à l'origine de toutes leurs décisions comme enseignant.

Donc, les enseignants sont singuliers, car ils possèdent une histoire et une épistémologie à la fois privée et professionnelle uniques qui sont des éléments centraux dans leurs décisions (Carnus, 2010). Ils sont assujettis à des contraintes contextuelles et constitutionnelles (Carnus, 2010); dans certains cas, il ne sont pas entièrement libres de leurs choix lors de l'enseignement d'objets de savoir ou de styles d'enseignement à utiliser puisque qu'ils peuvent être influencés par le programme curriculaire, par le matériel disponible, par le niveau d'habiletés de leurs élèves, par leurs propres connaissances et savoir-faire en lien avec le moyen d'action à enseigner, entre autres. Par conséquent, ils ne peuvent enseigner réellement ce qu'ils désirent. Les enseignants sont divisés entre ce qu'ils disent qu'ils font et ce qu'ils font vraiment (Carnus, 2010). C'est notamment le cas dans la présente étude lorsque les enseignants mentionnent que les moyens d'action des sports collectifs sont propices à l'enseignement de savoir-être, mais que les résultats montrent leur absence dans les tâches effectivement enseignées. Ils sont aussi divisés entre ce qu'ils devraient faire dans le cadre de leur enseignement et ce qu'ils ne peuvent s'empêcher de faire (Carnus, 2010). Dans la présente étude, tous les enseignants mentionnent l'importance du PFEQ et du développement de compétences dans l'entrevue initiale. Cependant, seulement 5,30% des tâches sont planifiées en fonction du PFEQ et ce ne sont pas les compétences qui sont évaluées, mais bien les savoir-faire. Les enseignants sont conscients de ce qu'ils doivent faire, mais ils ne peuvent

s'empêcher de faire autrement puisque des « déjà-là » agissent comme des filtres à leurs actions didactiques et éducatives (Loizon, 2013).

Ainsi, ces « déjà-là », qui sont des ensembles très hétéroclites composés de savoirs divers, mais aussi des expériences, des conceptions et des intentions didactiques et éducatives (Loizon, 2009; 2013), orientent les décisions prises à l'égard des objets de savoir à enseigner et enseignés (Carnus, 2002 ; Loizon, 2004) et les décisions des pratiques d'enseignement (Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Margnes, 2010; Loizon, Margnes et Terrisse, 2008) et ce, avant même d'avoir reçu une formation universitaire en enseignement de l'éducation physique.

En considérant que les objets de savoir les plus enseignés dans les sports collectifs dans cette étude et dans d'autres sont des savoir-faire tactiques et techniques (Browne et al., 2004; Cho et al., 2012; Genet-Volet et Desrosiers, 1995; Hastie, 1998; Pritchard et al., 2008), il est compréhensible que les « déjà-là » des enseignants soient porteurs d'expériences, de conceptions et d'intentions orientées vers l'enseignement de ces objets de savoir. De plus, en considérant que depuis de nombreuses années, les styles reproductifs sont dominants (Chatoupis, 2018) lors de l'enseignement de l'éducation physique, les participants de la présente étude ont réalisé de nombreuses tâches comme élèves et comme athlète à l'intérieur des paramètres des styles d'enseignement reproductifs, comme ils le mentionnent à quelques reprises durant les entrevues. Cela peut expliquer la préférence des enseignants à utiliser les styles d'enseignement reproductifs puisqu'ils sont davantage familiers avec ceux-ci (Banville et al., 2004; Parsak et Sarac, 2020).



#### 4. L'INCIDENCE DE LA FORMATION INITIALE ET DES STAGES SUR L'UTILISATION DES STYLES D'ENSEIGNEMENT

Les conclusions de cette étude et de la littérature scientifique révèlent que les styles d'enseignement reproductifs sont dominants chez les enseignants et qu'ils privilégient ainsi les styles d'enseignement se cantonnant davantage dans le courant pédagogique behavioriste (Metzler, 2011). Pourtant, le PFEQ se distancie de ce courant en mettant de l'avant des courants pédagogiques favorisant l'usage de styles d'enseignement productifs se campant dans le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Or, considérant que le PFEQ est enseigné dans le parcours universitaire, il est possible de se demander si la formation initiale donne aux étudiants en enseignement de l'EPS l'occasion de mettre en œuvre des styles d'enseignement se positionnant dans ces courants pédagogiques qui sont la pierre d'accise du PFEQ. Il est aussi pertinent de se demander la même chose pour les enseignants en exercice.

À propos de la formation initiale, certains auteurs comme Kulinna, Cothran et Zhu (2000) émettent l'hypothèse que si les styles d'enseignement productifs sont peu utilisés, c'est parce qu'ils sont peu connus des étudiants en formation et des enseignants et font l'objet de moins d'expérimentation lors de la formation initiale et des stages. En réponse à cette hypothèse, Banville et ses collaborateurs (2004) affirment que dans le cas où les étudiants étaient effectivement formés à l'utilisation de différents styles d'enseignement productifs et reproductifs, il serait déraisonnable de s'attendre à ce que ceux-ci les utilisent tous et adéquatement à la suite de leur graduation. Malgré une formation orientée en ce sens, ces auteurs stipulent que les étudiants et enseignants

fraîchement formés mettront en place les styles d'enseignement avec lesquels ils sont les plus confortables et plus familiers<sup>8</sup>, c'est-à-dire les styles reproductifs. Il faut considérer que l'apprentissage et la mise en place de styles productifs ou de modèles pédagogiques orientés vers le développement de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves, en dépit des barrières soulevées précédemment, est une entreprise longue et complexe qui demande un changement profond dans les croyances, les attitudes et les comportements des enseignants. Cependant, la majorité des étudiants au baccalauréat semble adopter une posture d'apprenant qui demeure parfois superficielle puisque durant leurs études, plusieurs déploient un minimum d'efforts et se concentrent uniquement sur l'atteinte d'objectifs fixés par leurs enseignants afin de répondre aux exigences académiques et administratives de l'institution universitaire (Entwistle et Tait, 1990). Alors comment favoriser l'utilisation de styles d'enseignement productifs? La prochaine section propose quelques pistes de solution.

## 5. PISTES DE SOLUTIONS POUR FAVORISER L'UTILISATION DE STYLES D'ENSEIGNEMENT PRODUCTIFS

Banville et ses collègues (2004) suggèrent de placer les stagiaires dans des conditions où ils seront en mesure de diversifier les styles d'enseignement qu'ils mobiliseront grâce à leur enseignant associé. Certaines études concluent que les enseignants en poste utilisent peu les styles productifs dans leurs gymnases (Chatoupis, 2018; Parsak et Sarac, 2020) et ainsi, les étudiants en

---

<sup>8</sup> Le confort et la familiarité des étudiants sont discutés dans les prochaines sections.

milieu de stage sont presque exclusivement témoins de styles reproductifs (Banville et al., 2004). Dans ces cas, même si les stagiaires ont les connaissances et les compétences pour mettre en place des styles productifs, ils demeureront dans l'enseignement à l'aide des styles reproductifs puisque c'est la manière d'enseigner de l'enseignant associé (Pike et Fletcher, 2014; Romar et Frisk, 2017). Il faut donc considérer l'impact que peut avoir certains départements et la pression de se conformer aux pratiques existantes qui peut s'exercer sur les stagiaires (Lawson, 1983a, 1983b) comme une barrière à la mise en place de styles productifs.

Pour contrer ce phénomène, il pourrait être important de s'assurer que les étudiants aient la chance non seulement de se familiariser avec les différents styles d'enseignement lors de leur formation initiale, mais également de les utiliser lors de leurs différents stages (Banville et al., 2004). Pour ce faire, une importante concertation entre : a) le personnel enseignant universitaire, b) les superviseurs de stages et c) les enseignants associés seraient de mise. Ainsi, il serait possible de minimiser les divergences entre : a) le discours théorique et b) les pratiques enseignées de la part de ces différents acteurs de la formation.

Pour tenter de porter un changement dans l'enseignement des styles d'enseignement, Parker et Curtner-Smith (2012) mettent de l'avant les propositions de Joyce et Showers (1982) afin de permettre aux étudiants d'utiliser les styles productifs malgré leurs préférences envers les styles reproductifs et ainsi se distancier de la dominance de ces styles d'enseignement. Ils suggèrent que les enseignants en formation ainsi que les enseignants en exercice qui s'insèrent dans l'apprentissage d'une nouvelle approche pédagogique doivent : a) étudier et comprendre le

modèle théorique de l'approche, b) observer un enseignant utiliser adéquatement la nouvelle approche (qui serait ici un ou des styles d'enseignement productifs), c) s'exercer à mettre en œuvre la nouvelle approche dans un contexte sécuritaire, avec des pairs, d) mettre en œuvre l'approche pédagogique avec des élèves en étant supervisé par un pair ou un mentor et e) s'engager dans des discussions portant sur l'approche pédagogique avec des pairs qui sont aussi dans le processus d'apprentissage. Le développement d'une approche programme (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009), l'harmonisation des cours de didactiques et la mise en place de recherche-action-formation auprès d'enseignants associés seraient des moyens pour arriver à l'acquisition et l'expérimentation par les étudiants en formation de styles d'enseignement productifs et de méthodes pédagogiques centrées sur l'élèves.

Dans le cas où une approche programme ou une harmonisation des cours didactiques seraient déployés au sein d'un programme de formation universitaire, une réflexion sur les modèles d'enseignement permettant à la fois le développement : a) moteur, b) social, c) cognitif et d) affectif serait de mise. Certes, les styles reproductifs ont un impact significatif sur le développement moteur et sont ceux les plus utilisés en formation initiale (Legrain, Escalié, Lafont et Chaliès, 2019). Toutefois, l'éducation physique n'a pas seulement comme mission le développement moteur des élèves, d'où l'importance de diversifier les styles d'enseignement utilisés dans les gymnases (Mosston et Ashworth, 2008).

Au-delà des styles d'enseignement productifs de Moston et Ashworth (2008), il existe de nombreux modèles d'enseignement de l'éducation physique qui visent à la fois le développement

moteur et d'autres dimensions (sociale, cognitive, affective) qui prennent leurs racines dans les courants pédagogiques cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste au diapason avec le PFEQ comme : a) le modèle de l'apprentissage coopératif (Metzler, 2011; Slavin, 1990), b) l'approche de l'éducation sportive (*Sport Education Model*) (Siedentop, Mand et Taggart, 1986), c) le modèle de l'apprentissage par la résolution de problèmes (Bruner, 1961), d) le modèle de l'enseignement par la compréhension du jeu (Bunker et Thorpe, 1982) et e) l'enseignement de la responsabilisation par l'activité physique (Hellison, 2003) entre autres.

En ce qui concerne les enseignants en exercice, la sous-utilisation des styles d'enseignement productifs serait causée par un manque de connaissances et de compréhension de ces styles d'enseignement plutôt que d'un manque d'expérience (Parsak et Sarac, 2020). D'autres études montrent que le nombre d'années d'expérience des enseignants n'a pas d'incidence sur l'utilisation et la perception des styles d'enseignement (Kulinna et Cothran, 2003; Sympas et al., 2017). En considérant les limites importantes des formations continues actuelles dispensées en EPS (Bezeau, 2018), il serait donc opportun d'offrir des occasions d'accompagnement ou de poursuite de la formation académique comme des microprogrammes ou des certificats dans lesquels la compréhension et l'expérimentation de styles d'enseignement productifs et de modèles pédagogiques favorisant l'autonomie de l'élève seraient mis de l'avant. Grâce à de telles démarches d'accompagnement, il est possible de développer davantage de compétences et de confiance lors de l'utilisation de ces styles d'enseignement pour ensuite les intégrer avec succès dans les gymnases (Chatoupis, 2018). Il faut ainsi considérer que l'apprentissage s'échelonne sur toute la vie (Jarvis, 2004) et qu'il faut envisager davantage la formation continue qui a le potentiel

et la possibilité de devenir un facteur clé dans le changement de styles d'enseignement priorisés par les enseignants.

## 6. LE LIEN ENTRE LES STYLES D'ENSEIGNEMENT CHOISIS ET LES DISCIPLINES SPORTIVES

Bien que les liens entre les styles d'enseignement et le PFEQ ont été adressés dans les sections précédentes, il faut aussi examiner le lien entre les styles d'enseignement et les disciplines sportives, car celles-ci peuvent influencer le choix des styles d'enseignement.

Plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement des sports collectifs comme ceux analysés dans la présente étude, des recherches ont montré des améliorations significatives des savoir-faire moteurs dans de nombreuses activités sportives grâce à l'utilisation de nombreux styles d'enseignement tels que B- Pratique, E- Inclusion et H- Découverte divergente pour l'enseignement du hockey, du soccer et du volleyball (Beckett, 1990, Boyce, 1992; Golberger et Gerney, 1986; Goldberger et Howarth, 1993; Harrison et al., 1995). Donc, il serait possible d'utiliser plusieurs styles d'enseignement différents, dont les styles productifs pour enseigner les sports collectifs pour à la fois favoriser le développement de savoir-faire moteurs, mais également le développement cognitif, affectif et social des élèves (Goldberger et al., 2012). Il faut porter à l'attention au personnel enseignant en contexte universitaire, aux superviseurs de stages, aux enseignants associés, aux étudiants en formation et aux enseignants en exercice qu'il est aussi possible d'améliorer les savoir-faire moteurs grâce aux styles productifs et aux modèles d'enseignement davantage orientés vers le constructivisme et le socioconstructivisme (Browne et

al., 2004; Cho et al., 2012; Hastie et al., 2009) dans l'enseignement de sports collectifs. Même que d'autres chercheurs concluent que les styles reproductifs et productifs peuvent mener à la même amélioration à moyen et long terme lorsqu'il est question des savoir-faire moteurs, mais que les styles productifs favorisent davantage l'amélioration des savoir-faire techniques et stratégiques puisque les élèves développent le sens du jeu plutôt que de reproduire des stratégie offensives et défensives apprises par cœur (Gréhaigne et Nadeau, 2015; Farias, Mesquita et Hastie, 2015; Pritchard et al., 2008; Metzler, 2011). En fait, les études concluent que les styles d'enseignement permettant une autonomie plus élevée chez l'élève sont en mesure de développer les aspects moteurs, sociaux, cognitifs et affectifs, contrairement aux styles d'enseignement qui restreignent les décisions prises par les élèves qui favorisent davantage l'aspect moteur (Metzler, 2011).

## 7. LE CONTEXTE PARTICULIER DES ENSEIGNANTS DE L'ÉTUDE

Le contexte dans lequel les enseignants de l'étude évoluent a influencé directement les résultats. Christian travaille au sein de l'école secondaire privée A qui met de l'avant le PEI, dispensé par l'Organisation du Baccalauréat international comme expliqué dans la section des participants. Cela fait en sorte qu'il doit évaluer les objets de savoir en fonction des exigences de ce programme d'abord, pour ensuite modifier ses évaluations afin qu'elle réponde aux exigences du PFEQ ensuite. Ce contexte particulier influence ses choix en ce qui concerne les objets de savoir enseignés et les styles d'enseignement utilisés.

Quant à eux, Maurice, Luc, Kevin et Gael enseignent au sein de l'école secondaire privée B et sont également des entraîneurs dans une concentration sportive dans cette école. Ils ont été engagés puisqu'ils possèdent une expertise spécifique dans un sport obtenue grâce à des expériences comme athlète et entraîneur. Professionnellement, l'entraînement sportif occupe une proportion élevée dans les tâches d'enseignement de trois d'entre eux, soit entre 50 % (Kevin) et 70 % (Gael et Luc). Pour sa part, Maurice consacre 20 % de sa tâche à l'entraînement dans une concentration sportive. Le fait qu'ils occupent un rôle d'entraîneur en plus de celui d'enseignant s'est manifesté dans leur discours lors de l'ensemble des entrevues. Par exemple, Kevin a mentionné qu'il concevait un enseignant d'EPS comme un coach. Maurice affirme qu'il va « coacher » les élèves pour les amener à atteindre les objectifs. Luc dit qu'il se fie à son bagage de coach lors de ses planifications. Gael mentionne que son bagage d'entraîneur teinte son enseignement. Sachant cela, il est dans l'ordre des choses de constater qu'ils enseignent des objets de savoir principalement orientés vers la tactique (37,44 %) et la technique (32,20 %). Il semblerait que les enseignants d'éducation physique ayant un vécu sportif important placent en priorité la transmission d'objets de savoir techniques et tactiques directement liés à la pratique sportive du moyen d'action enseigné (O'Neil et Richards, 2018). De plus, ils mobilisent des styles d'enseignement reproductifs (85,71 %) puisque l'une des caractéristiques de ces styles est de placer l'enseignant dans un rôle dominant où il transmet des connaissances et des savoir-faire (Mosston et Ashworth, 2008) comme un entraîneur en milieu scolaire visant des performances (McCullick, Lux, Belcher et Davies, 2012). Cette façon d'enseigner est grandement utilisée par les enseignants ayant un profil sportif très développé (Syrmpas et Digelidis, 2014). Ayant le souci de demeurer le plus efficace possible dans leur planification et durant l'enseignement comme ils



le sont à l'entraînement, Capel (2007) conclue que les enseignants avec ce profil préfèrent adopter les mêmes styles d'enseignement que ceux utilisés durant l'entraînement des équipes sportives. Pour ce faire, ils priorisent les styles d'enseignement reproductifs afin de maximiser le nombre de répétitions et le temps d'engagement moteur ainsi que de réduire au maximum les périodes d'organisation et de transition. Cela peut expliquer la proportion élevée du motif qui mène au choix des styles d'enseignement qui regroupe des principes d'efficacité de l'enseignement (45,61 %).

Ce contexte particulier conduit à une dualité professionnelle chez les enseignants de l'étude. Au quotidien, ils sont à la fois des entraîneurs et des enseignants d'EPS dans différentes proportions. Toutefois, un aspect particulier les relie tous, c'est-à-dire que les résultats révèlent que l'influence du rôle d'entraîneur sur les décisions prises quant à la planification et l'intervention éducative de l'enseignant est élevée. Les enseignants de l'étude agissent dans le gymnase plus souvent qu'autrement comme le ferait des entraîneurs sportifs préoccupés par des objectifs de maîtrise du geste pour atteindre un niveau élevé de performance. Le cas particulier des enseignants ayant des « déjà-là » construit dans la pratique sportive fait en sorte qu'ils enseignent des contenus d'abord sportifs de manière directive, malgré les orientations du programme curriculaire. En fait, ils enseignent ce qu'ils sont (inspiré de Jean Jaurès dans Vienneau, 2017). Ainsi, l'expérience sportive acquise avant de devenir enseignant d'EPS devient un élément déterminant à considérer pour expliquer les motifs menant aux choix des objets de savoir et des styles d'enseignement déployés chez les enseignants de l'étude.

## 8. LES FORCES ET LES LIMITES DE L'ÉTUDE

L'apport de nombreuses méthodes de collecte de données pour en arriver à une triangulation (Patton, 2015) est une grande force de cette étude. À titre d'exemple, aucune étude trouvée dans la revue de littérature portant sur les styles d'enseignement publiée par Chatoupis (2018) n'a utilisé cette approche multi-méthodologique. Dans les 13 études relevées, le questionnaire ( $n = 9$ ) est la méthode la plus souvent utilisée, suivi par l'observation systématique ( $n = 4$ ). D'autres études utilisent parfois le questionnaire et l'observation vidéo (SueSee, 2012) ou le questionnaire et la planification des cours (Jeganathan et Ratnavadivel, 2012). En optant pour une approche multi-méthodologique, les résultats présentés permettent à la fois de révéler ce qui s'est réellement enseigné, mais également de comprendre pourquoi l'enseignant a enseigné comme il l'a fait. Cela permet de mettre en relation ses intentions ainsi que ses réalisations. C'est grâce à cette méthodologie particulière qu'il a été possible de répondre aux objectifs de l'étude.

L'échantillon constitué d'enseignants provenant d'institutions scolaires privées de l'ordre d'enseignement du secondaire impliqués dans des concentrations sportives est une des limites de cette étude puisque ce groupe n'est pas nécessairement représentatif du contexte des enseignants du secondaire. D'abord, les écoles secondaires privées représentent 28 % des écoles secondaires du Québec (Gouvernement du Québec, 2016). Parmi ces institutions, toutes ne sont pas dotées de concentrations sportives. Ensuite, il faut se questionner à savoir si les enseignants qui ont participé au projet sont représentatifs du profil global des enseignants d'EPS québécois en considérant l'importance du profil sportif. Il faut alors demeurer prudent lors de la divulgation des résultats et toujours remettre en contexte ces particularités. De plus, les objets de savoir enseignés, ainsi que

les styles d'enseignement déployés par ces participants peuvent être différents de ceux d'enseignants d'EPS qui ne doivent pas tenir le rôle d'entraîneur dans leurs tâches professionnelles et qui possèdent des expériences différentes avec des profils orientés vers d'autres disciplines sportives, artistiques ou de loisirs. Par ailleurs, les résultats pourraient également différer selon la discipline enseignée (ex. : danse, plein air).

Il faut également préciser que les enseignants de cette étude n'utilisaient pas la terminologie du spectre des styles d'enseignement. Cela fait en sorte que le chercheur devait constamment interpréter les résultats des analyses afin de les coder correctement selon la définition des styles d'enseignement. Christian, Maurice, Luc et Gael n'ont pas intégré formellement ces styles d'enseignement dans leur pratique professionnelle bien qu'ils aient été au programme de formation universitaire. Ainsi, bien que le codage des tâches ait été effectué à l'aide d'outils valides et éprouvés scientifiquement, il était difficile pour les enseignants de corroborer auprès du chercheur le style d'enseignement utilisé durant les tâches puisqu'ils n'étaient pas familier avec le spectre de styles d'enseignement où en avaient une idée vague. Cependant, les résultats ont été expliqués aux enseignants et approuvés par ceux-ci lors de rencontres individuelles.

## 9. LES PISTES DE RECHERCHES FUTURES

Cette étude permet de répondre à quelques questions de recherche, mais également d'en soulever de nombreuses autres. Ces questionnements peuvent servir à formuler de futures pistes de recherche.

En lien avec ce qui vient d'être énoncé, il serait intéressant de mener une étude en consultant les élèves sur les objets de savoir réellement appris durant chaque cours et croiser ces réponses avec les réponses des enseignants afin d'identifier les concordances et les discordances. Il serait ainsi possible de mettre en évidence les nouveaux objets de savoir et ceux qui sont révisés. De cette manière, les enseignants pourraient obtenir des données leur permettant d'arrimer adéquatement les objets de savoir enseignés durant le parcours scolaire de leurs élèves et ainsi, peut-être, éviter la reproduction de cours d'introduction année après année décrite par Siedentop (2002).

Conscient du portrait didactico-pédagogique des enseignants ayant participé à l'étude, il serait possible de mettre en place une recherche-action-formation orientée vers l'accompagnement professionnel de ces enseignants afin de tenter de provoquer un changement de pratique dans le cas où ils souhaiteraient effectivement agir en ce sens. Lors du retour effectué auprès des enseignants pour présenter les résultats et corroborer certains éléments, ceux-ci ont constaté les objets de savoir qu'ils ont privilégiés ainsi que les styles d'enseignement les plus utilisés. Plusieurs enseignants participants ont formulé le souhait de diversifier les styles d'enseignement qu'ils pourraient utiliser lorsqu'ils ont pris connaissance de leurs résultats. Or, ils ont mentionné qu'ils auraient besoin d'accompagnement puisqu'ils conçoivent difficilement comment y arriver.

Finalement, il serait intéressant de mettre sur pied une recherche-action-collaboration entre des stagiaires et des enseignants associés, car l'influence de ces derniers affecte grandement leur

pratique et a parfois plus d'impact que la formation initiale sur les méthodes d'enseignement (Laker, Lea et Laker, 2003). Grâce à une recherche-action-collaboration, il serait possible d'orienter les stages afin de façonner l'expérience et les conceptions des étudiants afin qu'elles se transfèrent en intentions d'enseignement en adéquation avec le PFEQ et de ses fondements pédagogiques par l'utilisation de styles d'enseignement diversifiés. Il s'agirait d'investiguer les facteurs que les enseignants associés déploient pour influencer l'expérience, les conceptions, les attitudes, les intentions, les postures pédagogiques et les styles d'enseignement des étudiants qui deviendront les enseignants d'EPS de demain. L'objectif de cette investigation serait de trouver des moyens permettant aux étudiants et parfois même aux enseignants associés de diversifier les styles d'enseignement déployés afin d'adresser les enjeux de l'EPS qui vont bien au-delà du développement des savoir-faire moteurs de l'adolescent par l'utilisation restreinte de styles d'enseignement reproductifs.

## CONCLUSION

Peu d'étude en didactique de l'EPS ont été réalisées au Québec et à notre connaissance, aucune n'a été effectuée sur les sports collectifs à l'ordre d'enseignement du secondaire depuis la mise en place du PFEQ par le Gouvernement du Québec en 2006. Pourtant, les sports collectifs sont les moyens d'action les plus utilisés à l'ordre d'enseignement du secondaire et sont des moyens privilégiés pour développer de nombreux savoirs, savoir-faire et savoir-être qui pourraient permettre aux élèves d'adopter éventuellement un mode de vie physiquement actif. L'enseignement de ces objets de savoir se réalise à l'aide de styles d'enseignement dont nous ignorons les constituants depuis l'avènement du PFEQ.

Ainsi, la présente étude visait à : a) identifier et décrire les objets de savoir enseignés par des enseignants d'EPS du secondaire lors de cours en sports collectifs, b) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des objets de savoir enseignés, c) identifier et décrire les styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS du secondaire afin de favoriser l'appropriation d'objets de savoir lors de cours en sports collectifs et d) identifier et expliciter les motifs soutenant le choix des styles d'enseignement déployés.

En lien avec ces objectifs, le premier constat est que les enseignants qui ont participé à cette étude enseignent principalement : a) des objets de savoir techniques comme botter, passer, lancer, et b) tactiques comme marquer, se démarquer, s'organiser offensivement et défensivement. Ils omettent toutefois d'enseigner spécifiquement des savoir-être. Malgré la conception commune

chez l'ensemble des enseignants de l'étude partagée lors des entrevues initiales, à savoir que les sports collectifs sont des moyens d'action privilégiés pour favoriser le développement de certains savoir-être sociaux et affectifs présents dans le PFEQ, aucun enseignant n'a formellement enseigné des savoir-être comme : a) l'esprit sportif, b) l'acceptation des différences, c) l'aide et l'entraide et d) le sens des responsabilités. Ce constat n'est cependant pas nouveau et surprenant et rejoint les conclusions de la littérature scientifique.

Le deuxième constat permet de mettre en lumière les motifs qui incitent les enseignants à choisir d'enseigner ces objets de savoir principalement techniques et tactiques. Questionnés au sujet des motifs les poussant à enseigner ces objets de savoir, les enseignants évoquent essentiellement les motifs suivants : a) enseigner les objets de savoir tactiques, b) enseigner les objets de savoir techniques et c) enseigner des objets de savoir puisqu'ils seront évalués à la fin de la SAÉ. La transposition didactique et les « déjà-là » de l'enseignant qui mènent à ces motifs s'expliquent probablement en partie par le profil sportif particulier des cinq enseignants de l'étude qui occupent également des fonctions d'entraîneurs de disciplines sportives à même leur tâche enseignante. Pour trois d'entre-eux, la tâche qu'ils occupent en tant qu'enseignant d'EPS est au maximum de 50 % de leur charge de travail totale. Ils semblent donc préoccupés à enseigner spécifiquement des objets de savoir centrés sur la technique et la tactique des sports institutionnalisés comme le ferait un entraîneur sportif.

Le troisième constat qu'il est possible d'émettre à la suite de l'étude effectuée est que depuis plus de 45 ans, les enseignants utilisent des styles d'enseignement reproductifs à tendance

behavioriste et ces styles d'enseignement occupent une place centrale dans l'enseignement des moyens d'action que sont les sports collectifs. Cette étude révèle à nouveau cette tendance puisque plus de 75 % des styles utilisés par les enseignants sont reproductifs, malgré les propositions d'un programme curriculaire orienté vers l'utilisation de style productifs aux tendances cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste.

Le quatrième constat permet de révéler les motifs évoqués par les enseignants de l'étude et qui expliquent les choix des styles d'enseignement. Les principaux motifs évoqués sont : a) des perceptions de principes d'efficacité de l'enseignement (ex. : minimiser les pertes de temps, organiser des tâches dans lesquelles tous les élèves ou une très grande partie des élèves sont actifs en même temps, maximiser le nombre de répétitions d'un savoir-faire effectué par les élèves), b) l'éventuelle évaluation des performances des élèves qui sera réalisée à la fin de la SAÉ et c) la possibilité de permettre aux élèves de trouver des solutions et prendre des décisions. Par conséquent, les enseignants choisissent des styles d'enseignement qui mènent à la fois à la conservation d'un contrôle du gymnase et d'une efficacité élevée afin de recréer les conditions de l'évaluation à venir pour enseigner la majorité des tâches. Ce constat est en adéquation avec les motifs révélés lors des entrevues des enseignants qui affirment être directifs et efficaces parce qu'ils considèrent que cela permet d'améliorer la maîtrise tactique et technique des élèves, que cela favorise les évaluations et que cela leur permettra de mieux jouer des matchs lorsqu'ils auront terminé leur parcours scolaire.



Ces constats nous permettent de croire qu'il existe de nombreuses retombées de l'étude. D'une part, d'un point de vue professionnel, les enseignants de l'étude sont maintenant au fait des objets de savoir qu'ils enseignent ainsi que des styles d'enseignement qu'ils utilisent qui vont souvent à l'encontre de leurs conceptions et de leurs intentions énoncées dans l'entrevue initiale et misent en évidence par leur « déjà-là ». Ils n'enseignent pas nécessairement ce qu'ils veulent ; ils enseignent davantage ce qu'ils sont. Bien que les enseignants ne soient pas surpris des résultats à la suite de leur divulgation, ils affirment néanmoins qu'ils voudraient être en mesure de mettre en œuvre davantage de styles d'enseignement productifs afin de se rapprocher des visées pédagogiques du PFEQ et laisser davantage d'autonomie aux élèves, en plus de développer des savoir-être de façon formelle. Pour ce faire, ils seraient prêts à s'investir dans un processus de formation continue sous forme d'accompagnement professionnel, car ils mentionnent qu'ils ne se sentent pas en mesure de réaliser des changements de pratique seuls. Par la mise en œuvre d'une recherche-action-formation, il serait ainsi possible d'accompagner ces enseignants vers l'atteinte de cet objectif et ainsi continuer le cheminement des travaux du chercheur dans la thématique de ce doctorat qui est « Recherche-Formation-Pratique ».

D'autre part, d'un point de vue scientifique, cette étude a permis de décrire des objets de savoir enseignés et des styles d'enseignement utilisés sous l'égide du PFEQ. Ces résultats contribuent ainsi à l'avancement des connaissances scientifiques en didactique et en pédagogie dans le contexte québécois. Plus spécifiquement, les conclusions de cette étude s'ajoutent à celles de la littérature scientifique portant sur l'importance des « déjà-là » expérientiels, conceptuels et intentionnels des enseignants, en plus de styles d'enseignement privilégiés lors de l'enseignement

des sports collectifs au secondaire. De cette façon, cette étude permet aussi de mettre de l'avant une préoccupation didactique qui est rare au Québec, ce qui contribue à l'originalité de l'étude.

À la lumière de ces constatations, cette étude apporte un questionnement sur les raisons pour lesquelles les enseignants demeurent dans un certain immobilisme en matière de transposition didactique et de styles d'enseignement utilisés en dépit des nouvelles orientations ministérielles et de la formation initiale universitaire renouvelée. Les conclusions de cette étude confirment ce qui est divulgué depuis de nombreuses années à savoir que les « déjà-là » des enseignants et les stages réalisés pendant la formation initiale ont parfois plus d'impacts sur la sélection des objets de savoir et sur les styles d'enseignement déployés que la formation initiale offerte en contexte universitaire et le programme curriculaire lors de l'enseignement des sports collectifs au secondaire. En fait, les conditions et les paramètres d'enseignement des sports collectifs observés dans cette étude sont sensiblement les mêmes que ce qui a été observé au Québec et ailleurs dans le monde depuis les années 1980.

Au terme de cette étude, il apparaît essentiel de mettre en place des initiatives de formations et de continuer à bâtir de solides partenariats avec les milieux de stage afin d'agir directement sur les expériences, les conceptions et les intentions des enseignants d'EPS pour que les élèves puissent bénéficier d'une éducation physique et à la santé mieux orientée vers leur développement global et ce, même lors de l'enseignement de sports collectifs.

## RÉFÉRENCES

- Allison, K. R., Dwyer, J. J. et Makin, S. (1999). Self-efficacy and participation in vigorous physical activity by high school students. *Health Education and Behavior*, 26(1), 12-24.
- Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content: pedagogical content knowledge and didactics of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 178-201.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique. État des recherches* (p. 255-278). Éditions Revue ÉPS.
- Amade-Escot, C. (2006). Student learning within the didactique tradition. Dans D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (dir.), *The handbook of physical education* (p. 347-365). Sage.
- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Éditions Revue ÉPS.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-29.
- Amade-Escot, C. et O'Sullivan, M. (2007). Research on content in physical education: theoretical perspectives and current debates. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 185-203.
- Bailey R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. et Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Bandura, A. (2007) *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Éditions De Boeck Université.
- Banville, D., Amade-Escot, C., Richard, J.-F., Macdonald, D. et Sarmento, P. (2003). An international symposium on teaching styles. Dans L. Sena Lino, R. Trindade Ornelas, F. Carreiro Da Costa et M. Pieron, (dir.). *Innovation and new technologies in physical education, sport, research and/on teacher and coach preparation* (p. 1-14). Université de Madeira.
- Banville, D., Richard, J.-F. et Raîche, G. (2004). Utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada. *AVANTE*, 10(2), 32-44.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N. et Pühse, U. (2013a). Constructive readings of interactive episodes: examining ethics in physical education from a social constructionist perspective. *Sport, Education and Society*, 18(4), 511-526.
- Barker, D., Barker-Rutchi, N. et Pühse, U. (2013b). Examining morality in physical education and youth sport from a social constructionist perspective. Dans S. Harvey et R. L. Light (dir.), *Ethics in youth sport* (p. 161-173). Routledge.

- Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O. et Beard, J. R. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *Journal of Adolescent Health, 44*(3), 252-259.
- Bayer, C. (1995). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*. Vigot.
- Beckett, K. (1990). The effects of two teaching styles on college students achievement of selected physical education outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education, 10*, 153-169.
- Bevans, K. B., Fitzpatrick, L.-A., Sanchez, B. M., Riley, A. W. et Forrest, C. (2010). Physical education resources, class management, and student physical activity levels: A structure-process-outcome approach to evaluating physical education effectiveness. *Journal of School Health, 80*, 573-580.
- Bezeau, D. (2018). *L'accompagnement d'enseignantes en éducation physique et à la santé visant l'optimisation de leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé* [Thèse de doctorat inédite. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS.
- Bogdan, R. et Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn et Bacon.
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie, 37*(1), 121-139.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Boyce, B. A. (1992). The effects of three styles of teaching on university students' motor performance. *Journal of Teaching Physical Education, 18*, 389-401.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.

- Browne, T. B. J., Carlson, T. B. et Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214.
- Brunelle, J., Drouin, D. Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Brunelle, J., Tousignant, M. et Godbout, P. (1996). *Le temps d'apprentissage*. Les éditions DÉPUL.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-31.
- Bunker, D. et Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Burgeson, C., Wechsler, H., Brener, N. D., Young, J. C. et Spain, C. G. (2003). Physical education and activity: results from the school health policies and programs study 2000. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(1), 20-36.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. et Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *eJRIEPS*, 20, 26-47.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: the contributions of two eras. *Quest*, 52, 229-245.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. Dans D. Kirk, M. O'Sullivan, et D. Macdonald (dir.), *The handbook of research in physical education* (p. 449-466). SAGE Publications.

- Byra, M., Sanchez, B. et Wallhead, T. (2014). Behaviors of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching: Instruction, feedback, and activity level. *European Physical Education Review*, 20(1), 3-19.
- Caine, D. J. et Krebs, E. (1986). The moral development objective in physical education: a renewed quest? *Contemporary Education*, 57(4), 197-201.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 709-725). Macmillan.
- Capel, S. (2007). Moving beyond physical education subject knowledge to develop knowledgeable teachers of the subject. *Curriculum Journal*, 18, 493-507.
- Carnus, M.-F. (2002). Croyances, conceptions, intentions et pratiques effectives dans l'enseignement de la gymnastique : Le cas de l'ATR et du repérage. Dans J.-F. Robin et A. Durny (dir.), *Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques* (p. 160-164). Dossiers EPS.
- Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive : Pour une didactique clinique de l'EPS. *Cliopsy*, 4, 73-88.
- Carnus, M.-F., Chihi, H. et Aroui, S. (2020). Pas de savoir sans sujet au sein des institutions didactiques : constructions de trois cas en didactique clinique. Dans M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent, (dir.). *Rapport au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs?* (p. 49-65). Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>.
- Caron, J. et Pelchat, C. (1975). *Apprentissage des sports collectifs : hockey et basket*. Presses de l'Université du Québec.

- Chatoupis, C. (2009). Contributions of the spectrum of teaching styles to research on teaching. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 16(2), 193-205.
- Chatoupis, C. (2018). Physical education teachers' use of Mosston and Ashworth's teaching styles: A literature review. *The Physical Educator*, 75(5), 880-900.
- Chatoupis, C. et Vagenas, G. (2018). Effectiveness of the practice style and reciprocal style of teaching: A meta-analysis. *The Physical Educator*, 75, 175-194.
- Chen, A., Martin, R., Sun, H. et Ennis, C. D. (2007). Is in-class physical activity at risk in constructivist physical education? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(5), 500-509.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevrier, J., Roy, M., Turcotte, S., Culver, D. et Cybulski, S. (2016). Skills trained by coaches of canadian male volleyball teams: a comparison with long term athlete development guidelines. *International Journal of Sports Sciences and Coaching*, 11(4), 410-421.
- Cho, O., Richards, K. A., Blankenship, B. T., Smith, A. L. et Templin, T. J. (2012). Motor skill development of students enrolled in a sport education volleyball season delivered by in-service physical education teachers. *Physical Educator*, 69, 375-394.
- Chonaki, R. et Loizon, D. (2015). Analyse didactique clinique des savoirs enseignés par un entraîneur de basket-ball. *eJRIEPS*, 36, 71-98.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonal, D., Richard, J.-F., Sarmiento, P. et Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193-201.



- Creswell, J. W. et Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- Curtner-Smith, M. D., Hasty, D. L. et Kerr, I. G. (2001). Teachers' use of productive and reproductive teaching styles prior to and following the introduction of National Curriculum Physical Education. *Educational Research*, 43(3), 333-340.
- Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughtry, N. A. et Lacon, S. A. (2001). Urban teachers use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177-190.
- De Ketele, J. M. et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- Desbiens, J.-F., Beaudoin, S., Spallanzani, C., Turcotte, S., Leriche, J., Leduc, D., Tessier, O., Karsenti, T., Laberge, S. et Duchesneau, M.-A. (2014, février). *Salient features of sport teaching in high school physical education courses in Canada*. Communication présentée au Congrès international de l'Association internationale des écoles supérieures d'éducation physique (AIESEP), Nouvelle-Zélande.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. McGraw-Hill.
- Dyson, B. et Strachan, K. (2000). Cooperative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 6, 19-37.

- Entwistle, N. et Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Ertan, H. et Cicek, S. (2003). Student achievement evaluation approaches in elementary physical education courses in Turkey. *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 76-83.
- Farias, C., Mesquita I. et Hastie, P.A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education* 34(4), 725-729.
- Fortin, M. B. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Les éditions de la Chenelière.
- Fortin, M. F. (1996). Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation. Décarie Éditeur.
- French, K. E. et Thomas, J. R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Psychology*, 9, 15-32.
- Gagnon, Y. C. (2005). L'étude de cas comme méthode de recherche. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Desbiens J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Les Presses de l'Université Laval.
- Genet-Volet, Y. et Desrosiers, P. (1995). Programmes d'apprentissage sollicitant des actions de coopération-opposition et transposition didactique. *STAPS*, 36, 29-44.
- Goldberger, M. (1984). Effective learning through a spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 55(8), 17-21.

- Goldberger, M., Ashworth, S. et Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospective 2012. *Quest*, 64(4), 268-282.
- Goldberger, M., Gerney, P. et Chamberlain, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance of fifth-grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, 116-124.
- Goldberger, M. et Gerney, P. (1986). The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 215-219.
- Goldberger, M. et Gerney, P. (1990). Effects of learner use of practice time on skill acquisition of fifth grade children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 84-95.
- Goldberger, M. et Howarth, K. (1993). The national curriculum in physical education and the spectrum of teaching styles. *The British Journal of Physical Education*, 24(1), 23-26.
- Goudas, M. et Giannoudis, G. (2008). A team-sport-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18, 528-536.
- Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'études. Secondaire. Éducation physique*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Chapitre 9, Domaine du développement personnel*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation physique et à la santé*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2006c). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2010). *Progression des apprentissages au secondaire en éducation physique et à la santé*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2016). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Gréhaigne, J.-F. (1992). *L'organisation du jeu en football*. Éditions Actio.
- Gréhaigne, J.-F. et Nadeau, L. (2015). L'enseignement et l'apprentissage de la tactique en sports collectifs : des précurseurs oubliés aux perspectives actuelles. *eJRIEPS*, 35, 106-140.
- Gréhaigne, J.-F., Poggi, M. P. et Zerai, Z. (2017). L'enseignement et l'apprentissage des connaissances et des compétences motrices utiles en sport collectif. *eJRIEPS*, 40, 163-184.
- Guay, D. (1980). *L'histoire de l'éducation physique au Québec. Conceptions et événements (1830-1980)*. Gaëtan Morin.
- Gülay, O., Mirzeoğlu, D. et Çelebi, M. (2010). Effects of cooperative games on social skill levels and attitudes toward physical education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 77-92.
- Guzman, J. F. et Paya, E. (2020). Direct instruction vs. cooperative learning in physical education: effects on student learning, behaviors, and subjective experience. *Sustainability*, 12, 1-11.
- Hardman, K., Murphy, C., Routen, A. et Tones, S. (2013). *World-wide survey of school physical education* (3<sup>e</sup> éd.). UNESCO.

- Harrison, J. M., Blakemore, C. L., Richards, R. O., Oliver, J., Wilkinson, C. et Fellingham, G. (2004). The effects of two instructional models- tactical and skill teaching- on skill development and game play, knowledge, self-efficacy, and student perceptions in volleyball. *The Physical Educator*, 61(4), 186-199.
- Harrison, J. M., Fellingham, G. W., Buck, M. M. et Pellett, T. L. (1995). Effects of practice and command styles on rate of change in volleyball performance and self-efficacy of high, medium, and low skilled learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 328-339.
- Hastie, P. A. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 368-379.
- Hastie, P. A. et Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-30.
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A. et Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140.
- Hasty, D. (1997). *The impact of British national curriculum physical education on teacher's use of teaching styles* [Thèse inédite. University of Alabama. Tuscaloosa, AL].
- Heath, G. W., Parra, D. C., Sarmiento, O. L., Andersen, L. B., Owen, N., Goenka, S, Montes, F et Brownson, R.C. (2012). Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world. *The Lancet*, 380, 272-281.

- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Hesterané Ekler, J., Emeljanovas, A. et Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medecine*, 11(1), 123-130.
- Hellison, D. (2003). Teaching responsibility through physical activity (2<sup>e</sup> éd.). Human Kinetics.
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L. et Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281-304.
- Houser, J. (2008). *Nursing research: reading, using and creating evidence*. Jones and Bartlett Publishers.
- Ince, M. L. et Hunuk, D. (2010). Experienced physical education teachers' use and perceptions of teaching styles during the educational reform period. *Education and Science*, 35, 128-139.
- Jaakkola, T. et Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248-262.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. Routledge Falmer.
- Jayantilal, K. et O'Leary, N. (2017). (Reinforcing) factors influencing a physical education teacher's use of the direct instruction model teaching games. *European Physical Education Review*, 23(4), 392-411.
- Jeganathan, S. N. K. et Ratnavadivel, N. (2012). Exploring Mosston's spectrum of teaching styles usage and perception among student teachers of Sultan Idris Education University.

*Journal of Research, Policy and Practice of Teachers and Teacher Education*, 2(1), 33-44.

Jeunes en forme Canada (2014). *Le bulletin 2014 de l'activité physique chez les jeunes de Jeunes en forme Canada*. Jeunes en forme Canada.

Joyce, B. et Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). ERPI.

Kirk, D. (2006). Sport education, critical pedagogy, and learning theory: toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*, 58(2), 255-264.

Kirk, D. (2012). Physical education futures: can we reform physical education in the early 21<sup>st</sup> Centuryù?. *eJRIEPS*, 27, 120-144.

Kirk, D. et Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387.

Kulinna, P. H. (2013). School-based physical activity and health behaviors among adolescents. *Kinesiology Review*, 2, 55-60.

Kulinna, P. H., Cothran, D. J. et Zhu, W. (2000, avril). *Teachers' experiences with and perceptions of Mosston's spectrum: How do they compare with students?* Communication présentée lors de la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), Nouvelle-Orléans, LA.

Kulinna, P. H. et Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609.

Kvale, S. (1987). Validity in the qualitative research interview. *Methods*, 2, 1-37.

- Laker, A., Lea, S. et Laker, J. (2003). The occupational socialization of pre-service teachers during school experience. *Journal of ICHPER*, 39(3), 49-55.
- Landry, R. (1998). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 329-356). Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1997). L'observation en situation de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211 à 249). Gaëtan Morin Éditeur Lté.
- Lawson, H. A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 3-16.
- Lawson, H. A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 3-15.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherches qualitatives* (p. 49-65). Les Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFSL*, 23(1), 12-30.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.



- Legrain, P., Escalié, G., Lafont, L. et Chaliès, S. (2019). Cooperative learning: a relevant instructional model for physical education pre-service teacher training?, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 73-86.
- Lenoir, Y. (2000). *La question des didactiques et de la recherche en didactique dans la formation à l'enseignement : source, objet, pertinence, apports et limites*. Documents du GRIFE, no 9, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Levy, J., Créton, H. et Wubbels, T. (1993). Perceptions of interpersonal teacher behavior. Dans T. Wubbels et J. Levy (dir.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (p. 29-45). The Falmer press.
- Light, R. (2011). Opening up learning theory to social theory in research on sport and physical education through a focus on practice. *Physical Education and Sport Pedagogy* 16(4), 369-382.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS* [Thèse de doctorat inédite. Université Toulouse III- Paul Sabatier, Toulouse, France].
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. Étude de cas dans l'enseignement du judo. Dans A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)* (p. 83-99). De Boeck Supérieur.
- Loizon, D. (2013). L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là. Dans M.-F. Carnus et A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 13-22). Éditions EP&S.

- Loizon, D., Margnes, E. et Terrisse, A. (2008). Analyse des pratiques d'enseignement du judo en EPS. *eJRIEPS*, 14, 63-82.
- Macdonald, D. (2013). Understanding learning in physical education. Dans L. Burrows, D. Macdonald et J. Wright (dir.), *Critical inquiry and problem solving in physical education: working with students in schools* (p. 16-30). Routledge.
- Magendie, E. et Bouthier, D. (2008). Comprendre l'activité de l'enseignant : le réalisé et le réel auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> en volley-ball. *eJRIEPS*, 15, 146-163.
- Marsault, C. (2005). Les programmations en EPS : la mise en forme des APS. *STAPS*, 67(1), 9-22.
- Marsenach, J. (1991). *Éducation physique et sportive. Quel enseignement?* Instaprint.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. SAGE Publications.
- McCullick, B. A., Lux, K. M., Belcher, D. G. et Davies, N. (2012). A portrait of the PETE major: re-touched for the early twenty-first century. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 177-193.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Miles, M. et Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source-book*. SAGE Publications.
- Morgan, P. J. et Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 506-516.

- Mosston, M. et Ashworth, S. (2006). *Le spectre des styles d'enseignement. Application à l'enseignement de l'éducation physique*. Les éditions C. et C.
- Mosston, M. et Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Repéré le 30 décembre 2020 à [https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online.pdf](https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf)
- Naylor, P. J. et McKay, H. A. (2009). Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 10-13.
- Norimatsu, H. et Pigem, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Armand Colin Éditeur.
- Organisation mondiale de la Santé (2015). *Le rôle de l'école*. Repéré le 30 décembre 2020 à [http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood\\_schools/fr/](http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood_schools/fr/)
- O'Neil, K. et Richards, K. A. R. (2018). Breaking from traditionalism: strategies for the recruitment of physical education teachers. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(2), 34-41.
- Organisation du Baccalauréat International (2019). En quoi consiste le système éducatif de l'IB? Repéré le 18 décembre 2020 à <https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-fr.pdf>
- Osborne, R., Belmont, R. S., Peixoto, R. P., Azevedo, I. O. S. et Carvalho- Junior, A. F. P. (2016). Obstacles for physical education teachers in public schools: An unsustainable situation. *Motriz : Revista de Educação Física*, 22, 310-318.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T. et Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived

- competence and intrinsic motivation in physical education: a longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 367-382.
- Parker, M. et Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review*, 18(1), 127-143.
- Parsak, B. et Sarac, L. (2020). Turkish physical education teachers' use of teaching styles: self-reported versus observed. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39, 137-146.
- ParticipACTION (2015). *Garder les enfants à l'intérieur : un plus grand risque. L'édition 2015 du bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipAction*. ParticipAction.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- Pike, S. et Fletcher, T. (2014). A review of research on physical education teacher socialization from 2000-2012. *PHEnex Journal*, 6(1), 1-17.
- Poupart, J. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 293-308). Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'Université dans une approche-programme - Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours. Presses internationales polytechnique.
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R. et Metzler, J. N. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 219-236.

- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. SAGE Publications.
- Quennerstedt, M., Annerstedt, C., Barker, D., Karlefors, I., Larsson, H., Redelius, K. et Öhman, M. (2014). What did they learn in school today? A method for exploring aspects of learning in physical education. *European Physical Education Review*, 20(2), 282-302.
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Rink, J. E., French, K. E. et Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399-417.
- Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Romance, T. J., Weiss, M. R. et Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 5(2), 126-136.
- Romar, J. E. et Frisk, A. (2017). The influence of occupational socialization on novice teachers' practical knowledge, confidence and teaching in physical education. *Qualitative Research in Education*, 6, 86-116.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. Dans D, Kirk., D, Macdonald. et M, O'Sullivan, (dir.), *The handbook of physical education* (p. 262-274). SAGE Publications.
- Rovegno, I. et Dolly, J. (2006). Constructivist perspectives on learning. Dans D, Kirk., D, Macdonald. et M, O'Sullivan, (dir.), *The handbook of physical education* (p. 242-261). SAGE Publications.

- Ryan, G. J. et Dzewaltowski, D. A. (2002). Comparing the relationships between different types of self-efficacy and physical activity in youth. *Health Education and Behavior*, 29(4), 491-504.
- Safarikova, J., Tuma, M. et Ashworth, S. (2015). Spectrum of teaching styles in the Czech Republic. *Acta Universitatis Carolina Kinanthropologica*, 51(2), 63-68.
- Salvara, M. I. et Birone, N. (2002). Teachers' use of teaching styles: A comparative study between Greece and Hungary. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 14(2), 26-69.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Les Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-148). ERPI.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions logiques.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich, (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). De Boeck.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundation of a new reform. *Harvard Review*, 57, 1-22.

- Siedentop, D. (1994). *Introduction to physical education, fitness, and sport*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, D., Mand, C. et Taggart, A. (1986). *Physical education: Teaching and curriculum strategies for grades 5-12*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. et Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield publishing company.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2<sup>e</sup> éd.). Allyn and Bacon.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. Dans N. Denzin et Y. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 236-246). SAGE Publications.
- Strauss, R. S., Rodzilsky, D., Burack, G. et Colin, M. (2001). Psychosocial correlates of physical activity in healthy children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155(8), 897-902.
- SueSee, B. (2012). *Incongruence between self-reported and observed senior physical education teaching styles: an analysis using Mosston and Ashworth's spectrum* [Thèse de doctorat inédite. Queensland University, Brisbane, Australie].

- SueSee, B. et Edwards, K. (2016, juin). *The Spectrum explains game sense*. Communication présentée au Congrès international de l'Association internationale des écoles supérieures d'éducation physique (AIESEP), Laramie, WY.
- Syrmipas, I. et Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experience with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 52-59.
- Syrmipas, I., Digelidis, N. et Watt, A. (2015). An examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of Spectrum teaching styles. *European Physical Education Review*, 22(2), 201-215.
- Syrmipas, I., Digelidis, N., Watt, A. et Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66, 184-194.
- Terrisse, A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherches en EPS. Dans C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand et A. Terrisse (dir.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (p. 81-90), Éditions Revue ÉP&S.
- Thépaut, A. et Léziart, Y. (2007). De la nécessité de la prise en compte de la notion de milieu didactique pour l'étude des phénomènes de transmission et d'approbation des savoirs : un exemple à propos de l'apprentissage de la passe en basket-ball. *Science et Motricité*, 2(61), 57-71.
- Thépaut, A. et Léziart, Y. (2008). Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs. Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle 3). *STAPS*, 79, 67-80.



- UNESCO (2013). Déclaration de Berlin. Repéré le 30 décembre 2020 à <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221114f.pdf>
- Verscheure, I. et Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *STAPS*, 66(4), 79-97.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. (3<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Wallian, N. et Chang, C. W. (2006). Language, thinking and action: towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport pedagogy* 12(3), 289-311.
- Ward, P. (2013). The role of content knowledge in conceptions of teaching effectiveness in physical education. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 84(4), 431-440.
- Wrotniak, B. H., Epstein, L. H., Dorn, J. M., Jones, K. E. et Kondilis, V. A. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118(6), 1758-1765.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. SAGE Publications.
- Zeng, H. Z., Leung, R. W., Liu, W. et Bian, W. (2009). Learning outcomes taught by three teaching styles in college fundamental volleyball classes. *Clinical Kinesiology*, 63(1), 1-6.

**ANNEXE A**

**LES OBJETS DE SAVOIR**

(Gouvernement du Québec, 2010, p. 13-17, 26).

A	Les principes de communication
A1	Émettre des messages clairs et adaptés à l'activité (ex : demander une passe au soccer, taper des mains, présenter une cible pour demander l'objet)
A2	Repérer des messages (ex. : au basketball, voir un joueur démarqué qui demande le ballon)
A3	Émettre une variété de messages trompeurs et adaptés à l'activité (ex. : faire une feinte avec tout son corps, simuler une passe à droite et l'exécuter à gauche)
B	Les principes de synchronisation
B1	Synchroniser l'exécution de ses actions motrices
B1A	Projeter l'objet en fonction de la vitesse et de la direction du déplacement de ses partenaires ou de ses adversaires (ex. : au football, faire une passe à un partenaire en déplacement)
B1B	Recevoir l'objet venant d'un partenaire ou d'un adversaire en tenant compte de la vitesse et de la direction de l'objet (ex. : attraper une balle « chandelle » au baseball, recevoir un service au volleyball)

B2	Exécuter des actions motrices selon différents modes de synchronisation, avec un ou plusieurs partenaires (ex. : à l'unisson [ramer en même temps que son partenaire], en canon [faire la vague en succession])
C	Les rôles à jouer
C1	Choisir un rôle de soutien et l'assumer au cours de la préparation d'un plan et pendant la réalisation de l'activité (ex. : chef d'équipe, arbitre, marqueur)
C2	Assumer son rôle pendant le jeu ou l'activité selon la stratégie ou le plan d'action établi (ex. : attaquant, non-porteur, gardien)
D	Les actions de locomotion
D1	Réinvestir plusieurs des actions motrices apprises lors d'activités physiques individuelles (ex. : utiliser la course pour effectuer un repli défensif)
E	Les actions de non-locomotion
E1	Réinvestir plusieurs des actions motrices apprises lors d'activités physiques individuelles (ex. : exécuter un pivot pour réorienter son corps vers le centre du terrain)
F	Les actions de manipulation
F1	Réinvestir plusieurs des actions motrices apprises lors d'activités physiques individuelles (ex. : effectuer un service au badminton, lancer un ballon au panier)
G	Les principes d'action lors d'activités de coopération
G1	Se placer ou se déplacer en fonction de son ou de ses coéquipiers (ex. : former des pyramides, franchir des obstacles dans un parcours de coopération avec un partenaire)

G2	Varier la force, la vitesse et la direction de ses mouvements ou de ses actions motrices en fonction des actions de son ou ses coéquipiers (ex. : ajuster sa vitesse au moment de recevoir le témoin lors d'une course à relais, payer en variant la vitesse en fonction de celle de son partenaire)
H	Les principes d'action lors d'activités de combat (ex. : lutte, judo, autodéfense, combat de dos)
H1	Appliquer divers principes d'action offensive dans une activité de combat, comme déséquilibrer l'adversaire, attaquer l'adversaire qui est en déséquilibre, se déplacer en fonction de l'espace et de l'adversaire, varier la force, la vitesse et la direction de ses actions motrices et feinter (ex. : lors d'un combat de dos, pousser ou tirer son adversaire pour l'entraîner à l'extérieur du tapis)
H2	Appliquer divers principes d'action défensive dans une activité de combat, comme maintenir son équilibre, réagir aux actions de l'adversaire, se déplacer en fonction de l'espace et de l'adversaire (ex. : dans un jeu de lutte, élargir ses appuis et esquiver en déplaçant son tronc vers la gauche)
I	Les principes d'action lors d'activités de duel (ex. : badminton, tennis, escrime, « 1 contre 1 » au basketball)
I1	Exploiter la surface de jeu en largeur ou en longueur (ex. : utiliser différentes frappes afin de provoquer les déplacements de l'adversaire)

I2	Récupérer l'objet rapidement dans le but de poursuivre l'échange (ex. : au tennis, se déplacer rapidement vers le point de chute pour retourner la balle de l'autre côté du filet)
I3	Exploiter l'espace approprié afin de mieux attaquer le territoire adverse ou l'adversaire (ex. : au tennis, retrouver le centre stratégique)
I4	Attaquer au moment opportun (ex. : au badminton, exécuter un smash lorsque l'adversaire est en déséquilibre)
I5	Feinter pour tromper l'adversaire (ex. : au badminton, simuler un smash et exécuter un amorti)
I6	Prendre l'adversaire à contre-pied en l'attaquant dans le sens contraire de son déplacement (ex. : au badminton, exécuter un deuxième amorti successivement)
J	Les principes d'action lors d'activités collectives en espace distinct (ex. : volleyball, sépak takraw)
J1	Les principes d'action liés à la protection de son territoire
J1A	Récupérer l'objet en se plaçant ou en se déplaçant en fonction de sa trajectoire (ex. : au volleyball, recevoir le service, reprendre un mauvais contact)
J1B	Protéger son territoire en se plaçant ou en se déplaçant en fonction de l'attaquant, des partenaires et de l'objet (ex. : au volleyball, rester en soutien, adopter la position défensive en réception de service « W »)
J2	Les principes d'action liés à l'attaque du territoire adverse
J2A	Attaquer la cible adverse (ex. : servir au volleyball)

J2B	Faire circuler l'objet dans son territoire (ex. : recevoir le ballon en hauteur pour le garder de son côté du filet)
J2C	Faire progresser l'objet vers le terrain adverse (ex. : retourner le ballon vers le passeur)
J2D	Exploiter la largeur et la longueur du terrain en variant la direction et la vitesse de l'objet en exécutant diverses projections (ex. : viser les lignes ou le fond du terrain)
J2E	Attaquer les espaces libérés par les adversaires (ex. : diriger un smash vers un espace libre)
J2F	Contre-attaquer l'équipe adverse (riposter) (ex. : au volleyball, effectuer un contre avec un partenaire)
K	Les principes d'action lors d'activités collectives en espace commun (ex. : jeu de la patate chaude, basketball, soccer, ultimate frisbee)
K1	Les principes d'action liés à l'objet
K1A	Faire progresser l'objet vers la cible adverse (ex. : faire une passe au joueur qui est le mieux placé par rapport à la cible, se déplacer avec l'objet vers la cible)
K1B	Faire circuler l'objet de la zone offensive vers la zone défensive en variant sa direction et sa vitesse (ex. : faire une passe rapidement à un joueur démarqué qui est le mieux placé, se déplacer avec l'objet vers un espace libre)
K1C	Attaquer la cible adverse en lançant ou en frappant l'objet
K1C1	En fonction des partenaires ou des adversaires
K1C2	Au moment opportun
K1C3	Sur réception

K1D	Récupérer l'objet (ex. : reprendre un objet laissé libre, prendre le ballon au rebond)
K1E	Contre-attaquer (ex. : reprendre l'objet et partir vers la cible, relancer rapidement l'attaque à la suite d'une action défensive)
K1F	S'opposer à la progression de l'objet (ex. : se placer dans la trajectoire de l'objet pour l'intercepter, bloquer un lancer)
K2	Les principes d'action se rapportant au partenaire ou à l'adversaire
K2A	S'éloigner du porteur selon une distance favorisant la progression ou la circulation de l'objet (ex. : éviter la « grappe de raisins »)
K2B	Marquer
K2B1	Marquer le porteur pour l'empêcher de se déplacer, de faire une passe ou d'attaquer la cible (ex. : exercer une pression sur le porteur)
K2B2	Marquer le non-porteur en l'empêchant de recevoir l'objet en se plaçant entre le non-porteur et la cible pour empêcher la progression en demeurant à proximité du non-porteur tout en protégeant le corridor de passe et la cible (ex. : « contester » au basketball)
K2C	Se démarquer de l'adversaire en s'éloignant
K2C1	Avec un changement de vitesse (ex. : courir plus vite pour se distancer)
K2C2	Avec un changement de direction (ex. : suivre un tracé au football)
K2C3	Avec une feinte (ex. : feindre d'attraper)
K3	Les principes d'action se rapportant au territoire

K3A	Effectuer un repli défensif (ex. : revenir rapidement pour organiser la défense dans sa zone)
K3B	Exploiter l'espace libre (ex. : se déplacer dans une zone libre pour recevoir une passe)
K3C	Protéger la cible ou le but (ex. : bloquer un lancer au but, marquer le porteur de près de façon à nuire à l'attaque au but)
K3D	Se déplacer efficacement en fonction du but ou de la cible à défendre, des partenaires, des adversaires et de l'objet
L	Les éléments techniques de l'action liés aux activités
L1	Nommer les éléments techniques liés à l'exécution de différentes actions motrices selon l'activité physique pratiquée
M	Les règles liées aux activités physiques
M1	Nommer les principales règles d'éthique dans le sport (ex. : se conformer aux règles du jeu, refuser toute forme de violence ou de tricherie)
M2	Nommer les règles de sécurité lors d'une activité physique pratiquée seul ou avec d'autres
M3	Nommer les règlements officiels ou les règles du jeu ajustées par l'enseignante ou l'enseignant selon l'activité physique pratiquée
N	AUTRE
O	L'esprit sportif
O1	Faire preuve de respect à l'égard de ses partenaires et de ses adversaires dans ses paroles et ses gestes



O2	Respecter le matériel et l'environnement
O3	Établir des règles de coopération avec son ou ses partenaires
O4	Respecter le rôle de chacun des participants
O5	Gérer des conflits de façon autonome et pacifique
O6	Appliquer de façon stricte et avec honnêteté les règles du jeu ou les ajustements déterminés par l'enseignante ou l'enseignant
O7	Apprécier les essais réussis et les bonnes performances de ses partenaires et de ses adversaires
O8	Démontrer de la dignité et une maîtrise de soi, peu importe l'activité physique pratiquée
O9	Se comporter de façon équitable dans ses interactions avec les autres
O10	Démontrer une combativité respectueuse de ses adversaires
O11	Persévérer dans une activité malgré les difficultés et les résultats afin de se dépasser
P	L'aide et l'entraide
P1	Apporter son aide et accepter d'être aidé au besoin
Q	L'acceptation des différences
Q1	Démontrer de l'ouverture face à la différence
R	Le sens des responsabilités
R1	Agir de manière responsable envers soi-même
R2	Agir de manière responsable envers les autres

A	Les principes d'équilibration (statique et dynamique)
---	---

A1	Les principes d'équilibration statique
A1A	Appliquer des principes qui permettent de maintenir son équilibre dans des postures variées (ex. : lors de l'exécution d'une posture complexe sur les mains ou sur les pieds, élargir la position de ses appuis pour maintenir l'équilibre)
A2	Les principes d'équilibration dynamique
A2A	Appliquer des principes qui permettent de maintenir ou de rétablir son équilibre lors de l'exécution d'actions motrices variées (ex. : lors d'un virage serré en ski ou en vélo, il faut déplacer son centre de gravité vers l'intérieur; au lancer du poids, le transfert se fait du pied arrière vers le pied avant et l'équilibre est rétabli lorsqu'on ramène le pied arrière vers l'avant)
B	Les principes de coordination
B1	Appliquer des principes qui permettent de coordonner ses mouvements dans des actions variées (ex. : lors du lancer du javelot, il faut utiliser ses articulations dans le bon ordre en prenant une course d'élan, suivie d'une préparation de « bras armé » pour utiliser toute la puissance de son épaule)
C	Les principes de synchronisation
C1	Projeter un objet sur une cible mobile
C2	Recevoir un objet en se déplaçant vers son point de chute (ex. : en jonglerie ou en gymnastique rythmique, déplacer tout son corps ou ses bras pour récupérer un objet)

C3	Synchroniser ses actions motrices en respectant un rythme (ex. : synchroniser sa respiration avec le mouvement des bras au crawl, exécuter une routine sur musique, synchroniser ses sauts les uns après les autres dans une course de haies)
D	Les actions de locomotion
D1	Les déplacements dans les activités cycliques
D1A	Marcher en appliquant une technique appropriée selon la durée de l'activité ou du parcours (ex. : fléchir les bras, réduire les foulées dans le but d'augmenter le rythme des pas lors d'une randonnée pédestre)
D1B	Courir en appliquant une technique appropriée selon la durée de l'activité ou du parcours
D1B1	Sprint (ex. : allonger sa foulée, monter le genou, balancer les bras dans l'axe de la course)
D1B2	Course de fond ou de demi-fond (ex. : avoir les orteils pointés dans la direction du mouvement et utiliser ses bras tout au long de la course)
D1C	Monter, descendre, changer de direction, contourner, franchir, grimper et freiner en appliquant une technique appropriée compte tenu des contraintes de l'environnement (ex. : dans un parcours d'hébertisme, attaquer les montées avec la pointe du pied en inclinant le haut du corps vers l'avant et en réduisant la foulée)
D2	Les déplacements dans les activités à action unique (Exécuter différents types de sauts en appliquant une technique appropriée)
D2A	Exécuter différents types de sauts en appliquant une technique appropriée

D2A1	Sauts sans élan, comme le saut groupé, le saut demi-tour, le saut ciseau, le saut en longueur (ex. : lors d'un saut en longueur, balancer ses bras pour avoir plus d'impulsion; lors de sauts à la corde, adopter une position stable au départ et fléchir légèrement ses genoux pour l'impulsion)
D2A1	Sauts avec élan, comme le saut en longueur, le saut en hauteur, le triple saut (ex. : accélérer progressivement lors d'une course d'élan, abaisser son centre de gravité avant l'impulsion, bloquer sur la jambe d'appel)
D3	Les déplacements dans les activités technico-artistiques
D3A	Exécuter des rotations complexes au sol ou dans les airs en appliquant une technique appropriée, comme une roue latérale, une rondade, une roulade avant ou arrière, une volte et une demi-volte au sol ou à partir d'un plinth (ex. : lors d'une roue latérale, maintenir le corps perpendiculaire au sol)
E	Les actions de non-locomotion
E1	Les postures et les rotations (ex. : dans des activités technico-artistiques)
E1A	Maintenir des postures complexes en appliquant une technique appropriée (ex. : former un triangle avec les mains et la tête pour réussir un trépied)
E1B	Maîtriser ses rotations autour de son axe, au sol, dans les airs ou sur un appareil en appliquant une technique appropriée (ex. : rapprocher les bras de son corps pour augmenter la vitesse de rotation)
F	Les actions de manipulation

F1	Le maniement d'objets avec ou sans outil (ex. : dans des activités d'adresse ou à action unique)
F1A	Manier divers objets en appliquant une technique appropriée (ex. : absorber le ballon et non le taper, éviter de le regarder)
F1A1	Maniement d'un objet avec la main dominante ou non dominante, sur place, en se déplaçant ou à travers des obstacles (ex. : dribbler en 8)
F1A2	Maniement d'un objet avec le pied dominant ou non dominant sur place, en se déplaçant ou à travers des obstacles (ex. : dribbler un ballon de soccer entre des cônes et des quilles, faire rebondir une balle aki sur différentes parties de son corps)
F1A3	Maniement de plusieurs objets en même temps sur place, en se déplaçant au sol ou sur des appareils fixes ou mobiles (ex. : jongler avec trois balles en cascade ou en colonne sur un cylindre, dribbler avec deux ballons)
F1B	Manier divers objets avec outils en appliquant une technique appropriée (ex. : tenir son bâton à deux mains, ne pas trop fixer l'objet)
F1B1	Maniement d'un objet avec un outil sur place, en se déplaçant ou à travers des obstacles (ex. : contrôler un ballon avec un balai)
F2	La projection d'objets avec ou sans outil (ex. : dans des activités d'adresse ou à action unique)
F2A	Exécuter une variété de lancers en appliquant une technique appropriée (ex. : garder les yeux sur la cible, armer son bras, avancer la jambe opposée vers la cible, transférer le poids)

F2A1	Lancer par-dessous l'épaule (ex. : lancer à la balle molle, aux quilles)
F2A2	Lancer à deux mains (ex. : passe de la poitrine, touche au soccer)
F2A3	Lancer latéral (ex. : lancer du frisbee, du disque)
F2A4	Lancer par-dessus l'épaule (ex. : lancer au basketball, lancer du javelot, passe au flag-football)
F2A5	Lancer à l'aide un outil (ex. : lancer à l'inter-crosse)
F3	La réception d'objets avec ou sans outil
F3A	Exécuter une variété de réceptions en appliquant une technique appropriée (ex. : regarder l'objet, couper la trajectoire de l'objet, amortir l'objet et le ramener vers soi pour être prêt à relancer l'action)
F3A1	Réception sans outil (ex. : attraper une balle lancée au mur, bloquer ou dévier un tir au but au handball)
F3A2	Réception avec outil (ex. : attraper avec un bâton d'inter-crosse, attraper un diabololo avec la corde, bloquer ou dévier un tir au but au hockey)

## ANNEXE B

### ATTESTATION DE CONFORMITÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**

Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

#### Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Description des objets de savoirs enseignés et des styles d'enseignement déployés par des enseignants d'EPS au secondaire lors de cours de sports collectifs**

**Jonathan Chevrier**

Étudiant, Doctorat en éducation, Faculté des sciences de l'activité physique

Bourse de doctorat du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQ-SC)

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

#### *Membres du comité*

**Eric Yergeau**, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

**Mathieu Gagnon**, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

**Jeanne Koudogbo**, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

**Sawsen Lakhal**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

**Mélanie Lapalme**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

**Nancy Lauzon**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

**Carlo Spallanzani**, professeur à la Faculté des sciences de l'activité physique

**Marianne Xhignesse**, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

**Vincent Beaucher**, membre versé en éthique

**France Dupuis**, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

**ANNEXE C**  
**GUIDE D'ENTREVUE INITIALE**

C1. Profil personnel du participant

- 1- Quel est votre âge?
  - 2- Combien d'années d'expérience comptez-vous spécifiquement au niveau secondaire en EPS?
  - 3- En quelle année avez-vous complété votre formation initiale en EPS?
- 

C2. Planification de Situations d'apprentissage et d'évaluation

- 4- Combien de temps consacrez-vous à la planification de la SAÉ observée dans cette étude?
    - 4.1. Est-ce le temps habituel que vous consacrez à la planification d'une SAÉ?
  - 5- Comment choisissez-vous le contenu de formation, ce que vous enseignez dans vos SAÉ?  
(matériel disponible, nombre d'élèves, PFEQ, etc.)
    - 5.1. Sur quelle base choisissez-vous ce contenu?
- 

C3. Enseignement de la SAÉ

- 6- Qu'est-ce que vous enseignerez (quels contenus) dans la SAÉ qui sera observée dans le cadre de cette étude?



- 7- Comment, de quelle façon allez-vous enseigner les objets de savoir choisis dans votre SAÉ? (ex. : exercices simples, complexes, jeux modifiés, résolution de problème, apprentissage par les pairs, etc.)
- 7.1. Expliquez les motifs qui justifient vos choix.
- 

#### C4. PFEQ

- 8- Quel est votre niveau de connaissance du PFEQ en lien avec les sports collectifs?
- 1- Je ne le connais pas du tout 2- Je le connais peu 3- Je le connais un peu 4- Je le connais bien 5- Je le connais très bien 6- Je le connais parfaitement
- 8.1. Décrivez ses grandes lignes.
- 9- Quel est votre niveau de connaissance de la Progression des apprentissages?
- 1- Je ne le connais pas du tout 2- Je le connais peu 3- Je le connais un peu 4- Je le connais bien 5- Je le connais très bien 6- Je le connais parfaitement
- 9.1. Décrivez ses grandes lignes.
- 9.2. Comment l'utilisez-vous?
- 9.3. Est-ce que vous consultez vos collègues des autres cycles à propos de la Progression des apprentissages?
-

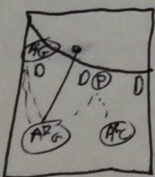
## ANNEXE D

## EXEMPLES DE SAÉ RECUEILLIES AUPRÈS D'ENSEIGNANTS DE L'ÉTUDE

• Handball #2 (gym 1-2)

- ① Accueil → Annonce + plan du cours / présences
- ② Échauffement déplacements variés + passe longueur volley →   
 ↖ Under  
 ↖ passe  
 ↖ rebond  
 ↖ Engagement
- ③ 4 ateliers lancer
  - Banc (pratique pied propulsion)
  - Cercaux (Bons pieds dans les 3 pers)
  - Mannequis (Impulsion au dessus des défenseurs)
  - Engagement (passe + prise de vitesse + lancer suspension)

Formation d'équipe + position au 1/4 terrain



- passe couteau rapide
- 4 axes changement positions
- Mouvement !!!

Défense 6-0 / <sup>ou</sup> Match (à voir)

- Règles générales
- Début positions
- jeu arrêté



**ANNEXE E**  
**ENTREVUE AVANT LE COURS**

1. Brièvement, quels sont les liens entre ce cours, les cours précédents et les cours subséquents?

**Pour chaque exercice enseigné dans le cours.**

2. Quel est l'objectif de l'exercice?
3. Qu'est-ce que vous voulez enseigner comme contenu dans cet exercice?
4. Est-ce qu'il y a quelque chose de particulier à mentionner pour cet exercice? (Est-il nouveau? Absences d'élèves? Manque de matériel? Etc.)
5. Pourquoi avez-vous choisi ce contenu à enseigner?
6. Comment allez-vous l'enseigner?
7. Expliquez vos choix à propos de la façon d'enseigner le contenu.

## ANNEXE F

### PROTOCOLE D'UTILISATION DE L'INSTRUMENT D'IDENTIFICATION DES STYLES D'ENSEIGNEMENT ET DES OBJETS DE SAVOIR (IISE-OS)

(inspiré de Hasty, 1997 et SueSee, 2012 pour les styles d'enseignement et de Gouvernement du Québec, 2010 pour les objets de savoir).

Lors de l'observation d'un cours, le codeur prend les décisions de coder 1) la tâche organisationnelle<sup>9</sup> (O) ou la tâche liée au développement d'objets de savoir, 2) le style d'enseignement utilisés et 3) les objets de savoirs mis de l'avant à chaque 20 secondes. Les intervalles sont composés de 10 secondes d'observation, suivis de 10 secondes de codage. Un enregistrement ou un signal sonore est nécessaire pour indiquer au codeur la période de temps de 10 secondes accordées à l'observation et de 10 secondes accordées au codage. Les décisions du codeur sont notées sur la Grille d'observation (annexe G) dans à l'endroit approprié qui correspond au style d'enseignement qui sont définis dans les tableaux des pages suivantes. Ensuite, le codeur doit coder le ou les objets de savoir enseignés des compétences « interagir » ou « agir » par l'enseignant durant l'intervalle observé en se référant aux codes de la Grille d'observation (annexe G) et des descriptions de l'annexe A. Tous les objets de savoir enseignés durant un même intervalle sont codés.

---

<sup>9</sup> Une tâche organisationnelle correspond à toutes les tâches que l'enseignant effectuent qui ne sont pas de l'enseignement. Par exemple, il peut s'agir de l'accueil des élèves, de l'organisation du matériel dans le gymnase, de la gestion de comportements, de l'échauffement, du retour au calme, etc.

Advenant le cas où durant un intervalle, le codeur observe un style d'enseignement et une tâche organisationnelle, seul le style d'enseignement est codé.

Advenant le cas où durant un intervalle, deux styles d'enseignement sont observés, le codeur priorise le style d'enseignement qui se dirige vers la droite du spectre, c'est-à-dire vers le style le plus productif.

## **Protocole**

- I. Le codeur doit identifier s'il s'agit d'un épisode d'organisation ou de tâche.
- II. Pour identifier le style d'enseignement déployé, le codeur écoute les explications ou observe les actions de l'enseignant afin de déterminer si la tâche invite les élèves vers la reproduction ou la production d'objets de savoir. Le codeur utilise alors les définitions du tableau Ia et Ib ci-dessous pour situer l'exercice dans la reproduction ou la production d'objet de savoir.
- III. Ensuite, le codeur observe les élèves afin de déterminer de quelle manière ils effectuent la tâche (attentes à propos du comportement des élèves) afin d'identifier le style d'enseignement qui correspond à celui de l'enseignant. Le codeur doit alors lire les définitions du tableau IIa et IIb afin de trouver le style d'enseignement approprié.

IV. Finalement, le codeur observe le ou les objets de savoir enseignés par l'enseignant et se réfère à l'annexe A pour indiquer pour sélectionner le ou les objets appropriés sur la grille d'observation.

Le ou les objets de savoir sont indiqués à chaque intervalle. Toutefois, il est possible qu'un objet de savoir ne soit pas nommé durant un intervalle. Dans ce cas, le codeur écrit de nouveau l'objet de savoir qui a été inscrit dans la case précédente. Par exemple, si l'objet de savoir est mentionné par l'enseignant seulement lors du premier intervalle et que l'enseignant ne répète pas verbalement l'objet de savoir durant l'exercice, mais demeure dans le même exercice qui développe le même objet de savoir, le codeur doit indiquer le même objet de savoir dans les intervalles suivants. Advenant le cas où l'enseignant ajoute ou modifie un objet de savoir dans l'exercice, le codeur l'ajoute et continue d'écrire les autres objets de savoir faisant partie de l'exercice le cas échéant.

Concrètement, voici la démarche à suivre pour le codeur :

1. Observer et écouter pendant 10 secondes.
2. Au signal sonore, situer l'épisode dans l'organisation (ex. : organisation, transition, accueil, échauffement, retour au calme, entre autres) ou dans une tâche.
3. Situer le style d'enseignement dans le groupe reproductif ou productif à l'aide des tableaux Ia et Ib.
4. Se référer aux tableaux IIa et IIb pour sélectionner le style d'enseignement approprié.
5. L'indiquer sur la grille d'observation (annexe G).

6. Situer l'objet de savoir enseigné en se référant à l'annexe A.
7. Indiquer l'objet de savoir enseigné dans l'intervalle.
8. Recommencer.



Ia. *Reproduction*- Attentes à propos des objets de savoir

Les objets de savoir doivent être reproduits. Ils peuvent, ou pas, faire l'objet d'explications ou de démonstrations auprès des élèves.	Les objets de savoir peuvent être nouveaux ou familier pour les élèves lors de leur introduction dans la classe.	Les élèves doivent mettre en œuvre des objets de savoir issus de modèles techniques précis. Des rétroactions correctives à propos de la justesse des objets de savoir mis en œuvre sont données.	La mémoire cognitive est utilisée par les élèves.
---	--	--	---

Ib. *Production*- Attentes à propos des objets de savoir

<u>Découverte convergente.</u>  Il existe un objet de savoir spécifique à produire/découvrir et les élèves ne doivent pas le connaître avant l'exercice. Un processus de découverte par questionnement permet aux élèves de s'approprier l'objet de savoir.	OU	<u>Découverte divergente.</u>  Les élèves produisent/découvrent plusieurs objets de savoir grâce à une question particulière.  L'enseignant ne tient pas à ce que les élèves découvrent/produisent des objets de savoir précis, préalablement anticipé.	Notes à propos des exercices de production d'objets de savoir :  Les élèves ne connaissent pas les objets de savoir avant l'exercice. Les objets de savoir sont produits/découverts par les élèves.  L'enseignant suscite les opérations cognitives liées à la production/découverte d'objets de savoir.  Les élèves sont activement engagés dans la production/découverte d'objets de savoir.
---	----	---	--

Ila. *Reproduction*- Attentes à propos du comportement d'apprentissage de(s) l'élève(s)

Comportement 1	Comportement 2	Comportement 3	Comportement 4	Comportement 5
Précision	Pratique individuelle, rétroaction	Un élève pratique avec une	Pratique individuelle des	Pratique individuelle et
Performance	individuelle donnée par l'enseignant	rétroaction immédiate donnée	objets de savoir <u>et</u> auto-	sélection par l'élève d'un
	OU	par un pair en fonction des	évaluation selon les	niveau de difficulté. Tous les
Synchronisé	Apprentissage coopératif ou les	critères de l'enseignant <u>et avec</u>	critères déterminés par	élèves sont engagés dans le
Sur commande	élèves s'exercent en groupe et	l'opportunité de changer de rôle	l'enseignant.	même exercice. Cependant,
Stimulus/ réponse	« s'aident »	entre pratiquant et observateur		ils choisissent le niveau de
immédiate	OU			difficulté qui leur convient
	Exercice « d'écoute »	Les deux élèves doivent être en		<u>ET</u>
	OU	mesure d'effectuer les deux		Auto-évaluation en utilisant
	Tâche effectuée en classe où il y a	rôles selon les critères		les critères déterminés par
	recherche de la bonne réponse :	déterminés par l'enseignant		les enseignants
	Questions factuelles et réponses;			<u>ET</u>
	opinions ou discussions; lectures;			possibilité de sélectionner un
	exercices de pratique guidée, etc.			autre niveau de difficulté si
				l'exercice est trop facile ou
				trop difficile.
Style commande- A	Style pratique- B	Style réciproque- C	Style auto-évaluation- D	Style inclusion- E

**Ilb *Production*- Attentes à propos du comportement d'apprentissage de(s) l'élève(s)**

<b>Comportement 6</b>	<b>Comportement 7</b>	<b>Comportement 8</b>
<p>Les élèves sont engagés dans une série logique de questions qui mène à la découverte d'UNE réponse « correcte/anticipée » par l'enseignant</p> <p>(La réponse peut être un concept, un principe, un règlement ou une relation. La réponse ne peut pas être une date, un nom, un mot de vocabulaire ou un fait dont on se souvient. Si l'élève connaît la réponse AVANT les questions, il s'agit d'un comportement reproductif lié au comportement 2).</p> <p>Ce comportement est habituellement réalisé individuellement, pas en groupe</p>	<p>L'enseignant présente une question aux élèves (qui a une seule réponse « correcte/anticipée ») qui nécessite une réflexion logique orientée vers la découverte/production d'un objet de savoir.</p> <p>L'enseignant ou les pairs ne posent pas d'autres questions. L'élève découvre/produit la réponse « correcte/anticipée »</p>	<p>L'enseignant pose une ou des questions qui mènent à la production/découverte de multiples objets de savoir qui étaient jusqu'alors inconnus des élèves.</p>
Style découverte guidée- F	Style découverte convergente- G	Style découverte divergente- H

## ANNEXE G

### EXEMPLE D'UNE GRILLE DE CODAGE COMPLÉTÉE

[illegible]





## **ANNEXE H**

### **ENTREVUE APRÈS LE COURS**

Pour chaque exercice enseigné, répondez à l'ensemble des questions.

1. Est-ce que vous avez enseigné ce qui était planifié? (Si vous répondez oui, passez à la question 4).
2. Sinon, quel(s) contenu(s) avez-vous enseigné?
3. Pourquoi avez-vous choisi ce contenu?
4. Avez-vous enseigné de la façon dont vous aviez planifié? (Si vous répondez oui, passez à la question 7).
5. Sinon, quel(s) changement(s) avez-vous apporté(s) et pourquoi?
6. Suite à ce cours, est-ce que vous prévoyez effectuer des changements de contenus ou de manière d'enseigner en fonction de votre SAÉ?

## ANNEXE I

## CAHIER D'ÉVALUATION 1 ÉLABORÉ PAR CHRISTIAN

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

VOLLEYBALL À 4

Cahier d'équipe



SECONDAIRE 2

ÉQUIPE # \_\_\_\_\_

NOMS : #1 \_\_\_\_\_

#2 \_\_\_\_\_

#3 \_\_\_\_\_

#4 \_\_\_\_\_

#5 \_\_\_\_\_



**A.iii. : Appliquer la terminologie spécifique au volleyball de manière efficace afin de transmettre leur compréhension**

**B.i. : Élaborer et expliquer un plan visant à améliorer les performances de leur équipe en volleyball.**

1. Afin d'entraîner votre équipe à devenir meilleure, il est important de connaître les forces et faiblesses de chacun. Notez une note sur 10 pour la touche et pour la manchette, selon vos critères de réussites.

Noms	Touche	Manchette
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Explication des critères de réussites choisis :

---

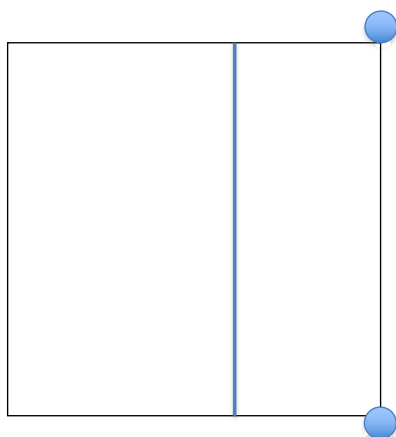


---



---

2. Construisez un ordre de rotation en lien avec les forces et les faiblesses de votre équipe. À l'aide de cercles (pour un passeur) et de carrés (pour un joueur de ligne arrière), placez sur le terrain chaque joueur à l'aide de leur numéro pour démontrer comment vous allez vous placer en réception et identifiez la zone à surveiller pour chacun.



Explication de votre ordre de rotation :

---



---



---

Explication de votre positionnement et de la zone à surveiller :

---



---



---

*Préparé par Christian*

<b>B.i. : Élaborer et expliquer un plan visant à améliorer les performances de leur équipe en volleyball.</b>	
<b>B.ii. : Expliquer l'efficacité d'un plan en fonction du résultat</b>	
<p>3. Suite aux parties, est-ce que votre positionnement était efficace?</p> <p>Explications :</p> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px;"></div>	
<p>4. Quelles difficultés avez-vous évitées ou comment pourriez-vous rendre votre réception plus efficace?</p> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px;"></div>	
<p>5. Composez un exercice vous permettant d'améliorer la touche et la manchette, vous pouvez aussi inclure le service et la réception de service.</p>	
<p><b>Objectif :</b> _____</p>	
<b>Schéma de l'exercice</b>	<b>Description de l'exercice</b>
<b>Explication du choix de l'exercice</b>	

**D.iii. : Expliquer et évaluer leur performance**

6. Avez-vous réussi à appliquer votre stratégie? Faites une analyse d'une partie jouée.

<b>Résultat final</b>	_____
<b>Expliquer les causes des réussites et des difficultés de votre équipe (choix de stratégie et qualité des exécution)</b>	_____ _____ _____ _____
<b>Expliquer 1 façon d'ajuster votre jeu suite à cette analyse.</b>	_____ _____ _____ _____

7. Chaque personne s'évalue une note sur 5 (0=jamais et 5 = toujours):

Noms	Attitude dynamique	Frappes précises	Applique la stratégie	Participation au cahier
#1.				
#2.				
#3.				
#4.				
#5.				

*Préparé par Christian*

## ANNEXE J

## CAHIER D'ÉVALUATION 2 ÉLABORÉ PAR CHRISTIAN

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

VOLLEYBALL À 6

Cahier d'équipe

SECONDAIRE 2

Équipe # \_\_\_\_\_

Joueurs : #1 \_\_\_\_\_

#2 \_\_\_\_\_

#3 \_\_\_\_\_

#4 \_\_\_\_\_

#5 \_\_\_\_\_

#6 \_\_\_\_\_

#7 \_\_\_\_\_

#8 \_\_\_\_\_

**A.iii. : Appliquer la terminologie spécifique au volleyball de manière efficace afin de transmettre leur compréhension**

1. Suite, votre expérience maintenant acquise en volleyball, déterminer les habiletés de chacun des coéquipiers. Noircissez de 1 à 10 les carreaux pour votre auto-évaluation.

Nom du joueur	
Habiletés	Résultats
Récupération du ballon (réflexes)	□□□□□□□□□□
Bouge le corps rapidement	□□□□□□□□□□
Communication	□□□□□□□□□□
Bonne attaque	□□□□□□□□□□
Coups précis	□□□□□□□□□□
Service puissant	□□□□□□□□□□

Nom du joueur	
Habiletés	Résultats
Récupération du ballon (réflexes)	□□□□□□□□□□
Bouge le corps rapidement	□□□□□□□□□□
Communication	□□□□□□□□□□
Bonne attaque	□□□□□□□□□□
Coups précis	□□□□□□□□□□
Service puissant	□□□□□□□□□□

Nom du joueur	
Habiletés	Résultats
Récupération du ballon (réflexes)	□□□□□□□□□□
Bouge le corps rapidement	□□□□□□□□□□
Communication	□□□□□□□□□□
Bonne attaque	□□□□□□□□□□
Coups précis	□□□□□□□□□□
Service puissant	□□□□□□□□□□

Nom du joueur	
Habiletés	Résultats
Récupération du ballon (réflexes)	□□□□□□□□□□
Bouge le corps rapidement	□□□□□□□□□□
Communication	□□□□□□□□□□
Bonne attaque	□□□□□□□□□□

Coups précis	□□□□□□□□
Service puissant	□□□□□□□□

Nom du joueur	
Habiletés	Résultats
Récupération du ballon (réflexes)	□□□□□□□□
Bouge le corps rapidement	□□□□□□□□
Communication	□□□□□□□□
Bonne attaque	□□□□□□□□
Coups précis	□□□□□□□□
Service puissant	□□□□□□□□

Nom du joueur	
Habiletés	Résultats
Récupération du ballon (réflexes)	□□□□□□□□
Bouge le corps rapidement	□□□□□□□□
Communication	□□□□□□□□
Bonne attaque	□□□□□□□□
Coups précis	□□□□□□□□
Service puissant	□□□□□□□□

Nom du joueur	
Habiletés	Résultats
Récupération du ballon (réflexes)	□□□□□□□□
Bouge le corps rapidement	□□□□□□□□
Communication	□□□□□□□□
Bonne attaque	□□□□□□□□
Coups précis	□□□□□□□□
Service puissant	□□□□□□□□

Nom du joueur	
Habiletés	Résultats
Récupération du ballon (réflexes)	□□□□□□□□
Bouge le corps rapidement	□□□□□□□□
Communication	□□□□□□□□
Bonne attaque	□□□□□□□□
Coups précis	□□□□□□□□
Service puissant	□□□□□□□□



2. Placez les rôles (attaquant (A), passeur (P) ou joueur de ligne arrière (JLA)) de chacun en fonction des forces et des faiblesses.

Noms	Rôles	Analyse

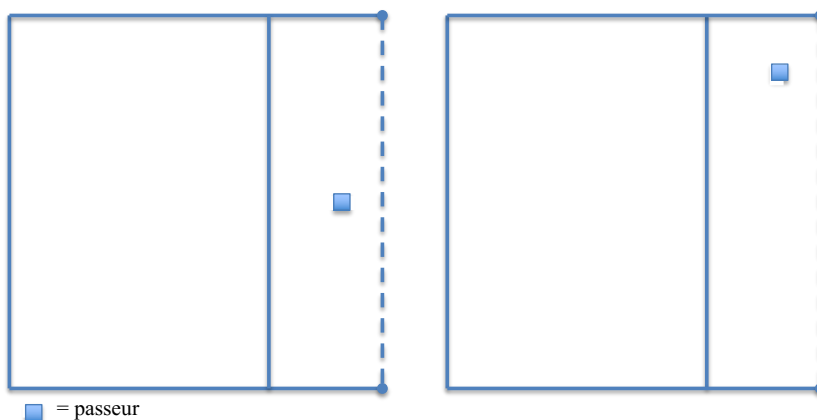
3. Composez un échauffement en volleyball que vous utiliserez en début de chacun des prochains cours, en lien avec les forces et les faiblesses ainsi que des rôles à jouer de chacun des individus.

Schéma de l'exercice	Description de l'exercice
<b>Explication du choix de l'exercice</b>	



**B.i. : Élaborer et expliquer un plan visant à améliorer les performances de leur équipe en volleyball.**

4. Composez un alignement en réception de service avec un passeur en 3 et un autre avec un passeur en 4. Expliquez vos positionnements.



Expliquez : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Suite aux parties, est-ce que votre positionnement était efficace?

Explications :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Quelles difficultés avez-vous évitées ou comment pourriez-vous rendre votre réception plus efficace?

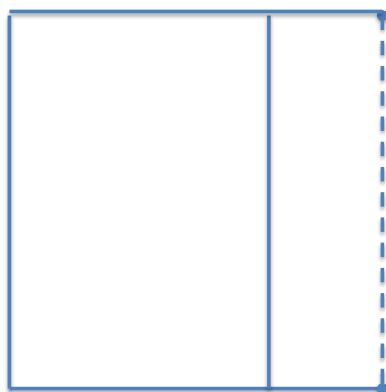
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

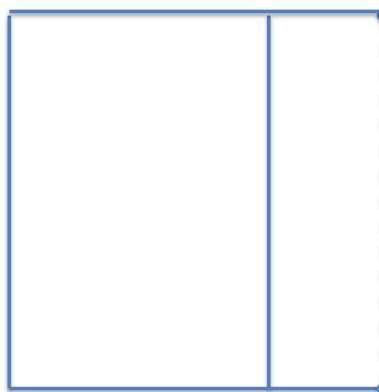
\_\_\_\_\_

**B.i. : Élaborer et expliquer un plan visant à améliorer les performances de leur équipe en volleyball.**

7. Composez un alignement en attaque et en défensive en position 3. Expliquez vos positionnements.



**Attaque**



**Défensive**

Expliquez votre attaque :

---



---



---

Expliquez votre défensive:

---



---



---

**D.iii. : Expliquer et évaluer leur performance**

8. Avez-vous réussi à appliquer votre stratégie? Faites une analyse d'une partie jouée.

<b>Résultat final</b>	
<b>Expliquer les causes des réussites et des difficultés de votre équipe (choix de stratégie et qualité des exécution)</b>	
<b>Expliquer 1 façon d'ajuster votre jeu suite à cette analyse.</b>	

9. Chaque personne s'évalue une note sur 5 (0=jamais et 5 = toujours):

Noms	Fait les exercices	Effort lors des parties	Applique la stratégie	Participation au cahier
#1.				
#2.				
#3.				
#4.				
#5.				
#6.				
#7.				
#8.				

**ANNEXE K****EXAMEN ÉLABORÉ PAR CHRISTIAN****ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ**  
**VOLLEYBALL****ÉVALUATION FINALE**  
**RÉFLEXION ET AMÉLIORATION DE LA**  
**PERFORMANCE****2<sup>E</sup> SECONDAIRE****NOM** : \_\_\_\_\_ **GR** : \_\_\_\_\_

## Réflexion et amélioration de la performance

**1. Selon vous, quels profils, concepts et contextes sont les plus en lien avec l'unité que vous venez de vivre en volleyball et pourquoi?**

**Profil de l'apprenant de l'IB :**

- ☐ Chercheurs   ☐ Ouverts d'esprit   ☐ Réfléchis   ☐ Informés   ☐ Altruistes  
☐ Sensés   ☐ Audacieux   ☐ Communicatifs   ☐ Équilibrés   ☐ Intègres

Pourquoi? \_\_\_\_\_

**Concepts clés du PEI :**

- ☐ Changement   ☐ Communication   ☐ Relations

Pourquoi? \_\_\_\_\_

**Concepts connexes en éducation physique et à la santé:**

- ☐ Adaptation   ☐ Choix   ☐ Énergie   ☐ Environnement  
☐ Équilibre   ☐ Espace   ☐ Fonction   ☐ Interaction  
☐ Mouvement   ☐ Perfectionnement   ☐ Perspective   ☐ Systèmes

Pourquoi? \_\_\_\_\_

**Contextes mondiaux:**

- ☐ Identités et relations   ☐ Orientation dans l'espace et dans le temps  
☐ Mondialisation et durabilité   ☐ Expression personnelle et culturelle  
☐ Innovation scientifique et technique   ☐ Équité et développement

Pourquoi? \_\_\_\_\_

**Critère D.i. : Décrire et démontrer des stratégies qui enrichissent leurs compétences interpersonnelles**

**2. Identifier (1-2), démontrer (3-4), résumer (5-6) et décrire (7-8)** ton implication interpersonnelle au niveau de ton équipe et de tes collègues de classe dans cette unité sur le volleyball.

Exemples :

- \* Est-ce que ta communication était positive avec les élèves de ta classe?
- \* Est-ce que tu étais respectueuse ou respectueux des autres?
- \* Est-ce que le succès de l'équipe passait avant tes intérêts personnels?
- \* Est-ce que tu faisais preuve d'honnêteté intellectuelle?
- \* Est-ce que tu es resté(e) positive ou positif dans chacune des situations?
- \* Comment as-tu réagi lors des conflits dans l'équipe?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Critère D.ii. : Résumer des buts et appliquer des stratégies qui enrichissent leur performance**

**3. Énumérer (1-2), identifier (3-4), appliquer (5-6) et résumer (7-8)** les objectifs de performance que tu devais apprendre et perfectionner dans cette unité en volleyball.

Explique les techniques, tactiques et stratégies qui ont été discutées et travaillées pendant les cours au dans vos cahiers d'équipe.

---

---

---

---

---

---

---

---

